

Opettaja – itsenäinen toimija vai pyörä rattaissa?

NVC-vuorovaikutustietoisuus opettajan aseman neuvotteluissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Yleisen ja aikuiskasvatuksen
opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Marraskuu 2020
Julia Uutela

Ohjaajat: Kai Hakkarainen,
Juho Honkasilta, Kalle Juuti

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Julia Uutela		
Työn nimi - Arbetets titel Opettaja – itsenäinen toimija vai pyörä rattaissa? NVC-vuorovaikutustietoisuus opettajan aseman neuvotteluissa		
Title Teacher – an independent actor or bike in a stroller? NVC interaction awareness in teacher status negotiations		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kai Hakkarainen, Juho Honkasilta, Kalle Juuti	Aika - Datum - Month and year 11/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tunne- ja vuorovaikutustaitoisten opettajien näkemyksiä ja kokemuksia opettajan asemasta perinteisessä koulussa. Tutkimuksen taustalla vaikutti aiemmat tutkimukset siitä, kuinka opettajien opiskellessa tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppilaan ja opettajan välisen suhteen valta-asetelma kyseenalaistuu. Samalla opettaja tulee tietoisemmaksi omasta asemastaan ja roolistaan koulussa. Tutkimuksen pariin johdattelee teoriaosuus, jossa käsitellään koulun tehtävää, opettajan asemaa sekä sosioemotionaalisten taitojen ilmenemistä yleisessä kouludiskurssissa.</p> <p>Tutkimus on toteutettu haastattelemalla kahdeksaa NVC eli Nonviolent Communication -vuorovaikutustaitoista opettajaa. NVC on yksi opettajille tarjolla olevista tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksista, ja sen avulla tutkimus oli mahdollista rajata johonkin tiettyyn ja konkreettiseen tunne- sekä vuorovaikutusmenetelmään. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina tammi-helmikuussa 2020, ja niiden analysointi tehtiin diskurssianalyysin keinoin. Analyysissa oltiin kiinnostuneita siitä, miten haastateltavat käyttivät haastattelutilanteessa eri opettajan asemia. Kaikki haastattelupuheessa tuotetut opettajan asemat on luokiteltu ja esitelty ennen varinaista analyysia. Opettajan asemia löytyi yhteensä 12, joista oli hahmotettavissa neljä toisistaan eroavaa puhetapaa eli repertuaaria: yhteyden repertuaari, työssä jaksamisen repertuaari, hyötyrepertuaari sekä empiriarepertuaari.</p> <p>Perinteisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen integroimisessa kouluihin käytetään ns. hyötydiskurssia. Tässä tutkimuksessa kuitenkin selvisi, etteivät haastateltavat opettajat vedonneet puheessaan pintapuolin hyötydiskurssiin vaan perustelivat NVC:n käyttöä yhteydellä ja sen merkityksellä. NVC:n ja sen humanistiset arvot nousivatkin esille ensimmäisessä haastattelupuheen analyysissa, vastatodistelussa. Toisen haastattelupuheenanalyysin, itsetodistelun, myötä sen sijaan ilmeni, kuinka hyötydiskurssi ja empiriadiskurssi olivat läsnä haastateltavien opettajien puheessa. Lopulta NVC:lle jäikin tilaa lähinnä vain opettajien työssä jaksamisen kannalta. Tämän voidaan nähdä edustavan ajallemme tyypillistä terapeutista eetosta eli sitä, että yksilöt joutuvat muokkaamaan itseään hallitakseen rakenteellisten ongelmien seurauksia esimerkiksi oman (työ)hyvinvointinsa kannalta. Tulosten myötä tutkimuksessa pohditaan muutosta ja sitä, missä sille on tilaa. Opettajien toimiessa sellaisten koulutuspoliittisten diskurssien vaikutusvallassa, jossa taloudelliset hyödyt ja tehokkuus ovat ohjaavassa asemassa, ei yksilön valinnoilla ja päätöksillä näytä aina olevan painoarvoa. Tutkimus asettaakin lopulta opettajan toimijuuden parrasvaloon.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Koulun tehtävä, opettajan asema, tunne- ja vuorovaikutustaidot, NVC, Nonviolent Communication, kouludiskurssit		
Keywords The mission of the school, teacher status, emotional and interaction skills, NVC, Nonviolent Communication, school discourses		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Julia Uutela		
Työn nimi - Arbetets titel Opettaja – itsenäinen toimija vai pyörä rattaissa? NVC-vuorovaikutustietoisuus opettajan aseman neuvotteluissa		
Title Teacher – an independent actor or bike in a stroller? NVC interaction awareness in teacher status negotiations		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kai Hakkarainen, Juho Honkasilta, Kalle Juuti	Aika - Datum - Month and year 11/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 pp. + 1 appendice
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this Master's Thesis was to find out the views and experiences of teachers with emotional and interactive skills about the role of a teacher in a traditional school. Underlying the study was previous research on how the dominance of the student-teacher relationship is questioned when teachers study emotional and interaction skills. At the same time, the teacher also becomes more aware of his or her own position and role in the school. Indeed, the theoretical part, which deals with the role of the school, the role of the teacher, and the manifestation of socio-emotional skills in the general school discourse, leads to this research.</p> <p>The study was conducted by interviewing eight teachers with NVC or Nonviolent Communication skills. NVC is one of the emotional and interaction trainings available to teachers, and with it made it possible to limit the research to a specific and concrete method of emotional and interaction skills. The interviews were conducted as thematic interviews in January-February 2020, and their analysis was done by means of discourse analysis. The analysis focuses on how the interviewees use different teacher positions in the interview situation. All teacher positions produced in the interview speech have been classified and presented prior to the actual analysis.</p> <p>Traditionally, the integration of emotional and interaction skills into schools uses the so-called utility discourse. In this research it came up that the teachers interviewed did not refer in their speech to the superficial utility discourse but justified the use of NVC in the context and its meaning. Indeed, NVC and its humanistic values emerged in the first analysis of the interview speech. However, the second interview speech analysis revealed how utility discourse and empirical discourse eventually were highlighted in the speech of the teachers interviewed. In the end, NVC itself left space mainly for teachers to cope at work, which can be seen as representing the typical therapeutic ethos of our time, i.e. that individuals have to shape themselves to manage the consequences of structural problems, for example for their own (work) well-being. With the results, the study finally considers change and where there is room for it. When teachers are influenced by educational policy discourses in which economic benefits and efficiency play a guiding role, individual choices and decisions do not always seem to work. Indeed, research ultimately puts the teacher's agency in the limelight.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Koulun tehtävä, opettajan asema, tunne- ja vuorovaikutustaidot, NVC, Nonviolent Communication, kouludiskurssit		
Keywords The mission of the school, teacher status, emotional and interaction skills, NVC, Nonviolent Communication, school discourses		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KOULU, OPETTAJA JA SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT	3
2.1	Opettajan asema	4
2.2	Tunne- ja vuorovaikutustaidot kouludiskurssissa.....	7
2.3	Tunne- ja vuorovaikutustaidot opettajan arjessa.....	9
2.4	Nonviolent Communication opettajien dialogisena menetelmänä.....	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
3.1	Tutkimuskysymykset.....	19
3.2	Osanottajat.....	21
3.3	Aineisto.....	21
3.4	Analyysin kehittyminen.....	24
3.5	Diskurssianalyysi menetelmänä.....	29
4	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	32
4.1	Mihin opettajan asemiin haastateltavat nojautuvat vastatodistelupuheessa?..	32
4.2	Mihin opettajan asemiin haastateltavat nojautuvat itsetodistelupuheessa?....	38
4.3	Millä keinoilla haastateltavat selittävät ja hallitsevat ongelmiaan NVC:n ja koulun yhteensovittamisen suhteen?.....	45
5	YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT	53
5.1	Opettaja - itsenäinen toimija vai pyörä rattaissa?.....	54
5.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	58
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	1
	Liite 1: Teemahaastattelun runko.....	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Kuvaus haastateltavista ja haastatteluista	22
Taulukko 2. Repertuaarit ja opettajan asemat.....	25
Taulukko 3. Vastatodistelut.....	35
Taulukko 4. Itsetodistelut.....	42
Taulukko 5. Hallintapuhe.....	45

1 Johdanto

Mitä tapahtuu, kun opettaja kouluttautuu tunne- ja vuorovaikutustaitojen suhteen? Minkälaisia hyötyjä tai toisaalta haasteita opettajat havaitsevat oppimansa integroimisessa työarkeen? Entä miten opitut vuorovaikutustaidot asettuvat yhteen koulumaailman arvojen kanssa? Muun muassa nämä kysymykset johdattivat minut tämän tutkimuksen pariin tutkimaan erään dialogisen vuorovaikutusprosessin, Nonviolent Communicationin (NVC), soveltumista ja asettumista koulumaailmaan.

Koululaitoksen tehtävänä on kautta aikojen ollut tuottavien, tehokkaiden ja tottelevien työntekijöiden kasvattaminen. Tähän yhtälöön eivät kuitenkaan tunteet ja aito vuorovaikutus ole kuuluneet, sillä tunteita ja aitoa vuorovaikutusta on pidetty rationaalisen toiminnan ja tehokkuuden vastakohtana. (Vuorikoski 2005, 31-32.) Viime aikoina vuorovaikutustaitoja on kuitenkin alettu tukea koulussa ja koulutuspolitiikassa sillä perusteella, että ne tehostavat oppimista esimerkiksi toimijuuden ja autonomian tunteen lisääntymisen kautta (esim. Talvio 2014). Sen sijaan, että tässä pro gradu -tutkielmassani keskittyisin siihen, miksi tunteita ja aitoa vuorovaikutusta kannattaisi tukea kouluissa tehokkuuden parantamiseksi, kyseenalaistan näkökulmillani tehokkuus- ja hyötyajattelun tuomalla esiin itse vuorovaikutusmenetelmien lähtökohtaisia arvoja ja tavoitteita ihmisiä lähentävästä toiminnasta. Pyrin myös tekemään näkyväksi sitä ristipaineiden viidakkoa, johon tunne- ja vuorovaikutustaitoinen opettaja saattaa työssään päätyä.

Klemola (2007) havaitsi omassa interventiotutkimuksessaan, kuinka opettajaopiskelijoiden kouluttautuminen vuorovaikutustaitojen suhteen nosti esille monia sellaisia arvopohjaisia kysymyksiä, joihin vastaaminen koulun rakenteiden ja arvojen puitteissa ei ollut opettajalle kuitenkaan mahdollista. Tämän tyylliset arvoristiriidat ideaalisten (tunne- ja vuorovaikutus)teorioiden sekä opettajan käytännön työn välillä voidaan Gordonin (1999, 99) mukaan nähdä johtuvan koulutuspolitiikassamme vallitsevasta neutralisaatiopolitiikasta, joka johtaa valitettavan usein siihen, ettei käytännön tason asioita pohdita päätöksenteon tai politiikan tasolla, vaan ne jäävät yksittäisten koulujen ja opettajien ratkaistaviksi.

Tutkimustani varten olen haastatellut kahdeksaa Nonviolent Communication eli NVC-kouluttautunutta opettajaa heidän kokemuksistaan työskennellä vuorovaikutustaitoisena opettajana koulussa. Tutkimukseni asettuu jatkamaan Klemolan (2009) tekemiä havaintoja siitä, kuinka kouluttautuminen tunne- ja vuorovaikutustaitojen suhteen saattaa herättää enemminkin vain lisää kysymyksiä vastausten saamisen sijaan. Klemolan esittämän jatkotutkimuskysymyksen pohjalta tarkastelen diskurssianalyttisin keinoin sitä, millaisia uskomuksia tunne- ja vuorovaikutustaitoja osaavilla opettajilla on koulusta ja opettajan tehtävästä (Klemola 2009, ks. myös Klemola 2007).

Tutkimukseni rakentuu yksinkertaisesti: teorialuvussa (luku 2) tuon esiin koulun tehtävään, opettajan asemaan sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen koulutuspoliittisiin lähtökohtiin liittyviä huomioita. Esittelen myös haastattelemini opettajien käyttämän vuorovaikutusprosessin, NVC:n. NVC-prosessin esittämisen tarkoituksena on tehdä näkyväksi ne lähtökohdat, joista haastattelemani opettajat lähestyvät konkreettisesti tässä tutkimuksessa tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Teoriaosuuden jälkeen (luku 3) tuon esiin tutkimukseni asetelman ja esitän analyysimenetelmän. Tämän jälkeen (luku 4) käsittelen tuloksia, ja viimeisimpänä (luku 5) kasaan analyysia ja havaintojani yhteen pohtien niiden suhdetta aiempaan tutkimukseen. Arvioin myös tutkimukseni luotettavuutta ja esitän tutkimukseni pohjalta mahdollisia jatkotutkimusideoita.

2 Koulu, opettaja ja sosioemotionaaliset taidot

Opettajia on perinteisesti ohjattu neutraaliin ja etäiseen asemaan, jossa on mahdollista piiloutua ammattiroolin taakse paljastamatta omia tunteita tai muuta henkilökohtaista itsestään. Tällaisesta ammattiroolistä on paikoin etua koulun tavoitteiden saavuttamiseksi, sillä etäisen aseman katsotaan takaavan paremmin auktoriteettiaseman ja sen myötä muun muassa tehokkuuden sekä kuvan tiedon objektiivisuudesta. Etäinen opettajan rooli estää kuitenkin aidon vuorovaikutuksen oppilaiden ja opettajan välillä ja pahimmillaan etäinen ammattirooli voi johtaa opettajan tunnekuolemaan sekä välinpitämättömyyteen suhteessa oppilaisiin ja omaan työhön. (Vuorikoski 2005, 42.)

Vaikka tehokkaiden kansalaisten tuottaminen on ollut koulun tehtävä kautta aikojen, on sitä myös kritisoitu toistuvasti siitä, että se kätkee alleen paljon sellaista, jota ei numeroilla ja tilastollisilla menetelmillä voida mitata (esim. Lehtovaara & Lehtovaara 2002, 111). Lehtovaara (2005, 190) esimerkiksi esittää, kuinka mittaaminen saa ihmiset unohtamaan yksilöllisyytensä ja ainutlaatuisuutensa sekä näkemään itsessään arvokkaana ainoastaan mitattavat ominaisuudet, kuten lukuaineissa pärjäämisen. Mittaaminen lisää hänen mukaansa myös yksilöiden välistä kilpailua, joka puolestaan vähentää yhteistyötä erilaisten ihmisten kesken.

Opettajat ovat sekä vallan käyttäjiä että sen kohteita (Vuorikoski 2003, 23-45). Opettajan tehtävä on toteuttaa käytännössä koulutuspoliittisia päätöksiä ja kasvattaa lapsia haluttuihin päämääriin. Koulutuksen perimmäisenä ajatuksena voidaankin nähdä olevan se, etteivät ihmiset kykene itse kasvattamaan itseään tai etteivät he itse tiedä mihin päämääriin elämässään pyrkiä (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 316). Tällainen kehitysteoreettinen ajattelutapa asettaa lapsen lähtökohtaisesti asemaan, jossa hän on vajaa ja riittämätön, sekä koulun tarpeessa. Pitkin koulutietä hänelle on osoitettava, mikä on hyvää ja toivottua sekä pahaa ja ei-toivottua sen sijaan, että oppilaille opetettaisiin esimerkiksi yhteiskuntatietoisuutta, kriittisyyttä ja todellista vastuun ottoa itsestään (Tomperi & Piattoeva 2005, 263).

Tutkimusten mukaan opettajat eivät kuitenkaan ole itse usein tietoisia tehtävästään toimia ”vain” koulun tavoitteiden toteuttajana. (Simola 1996, 248; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 316). Opettajankoulutusta onkin kritisoitu muun muassa siitä, ettei se ole onnistunut herättämään opettajaopiskelijoissa yhteiskuntatietoisuutta tai kriittisyyttä suhteessa heidän asemaansa. Toisaalta voidaan kysyä, voiko opettajille opettaa muiden yhteiskuntajärjestyksien hallitsemista koulun toisintaessa kuitenkin aina vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä. (Tomperi & Piattoeva 2005, 265.) Freiren (2005, 56) mukaankaan koululaitosta ei voida muuttaa sen sisältä käsin, vaan muutosten on tapahduttava laajemmalla yhteiskunnassa.

Tässä teorialuvussa tarkastelen opettajan asemaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen integroijana koulumaailmaan. Aluksi käsittelen sitä, millaisia perinteisiä uskomuksia ja toimintamalleja opettajuuteen on liitetty. Tämän jälkeen liitän keskusteluun tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden aseman nykyisessä koulussa sekä koulutuspolitiikassa. Esitän, kuinka tunne- ja vuorovaikutustaitoja ”myydään” kouluun vetoamalla tulevaisuus- ja hyötypuheeseen. Näissä luvuissa tarkoitukseni on kirjallisuuden pohjalta hahmottaa sitä tilaa, jossa opettajat toimivat tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoittaessaan. Lopuksi esittelen tutkimukseeni kytkeytyvän NVC-viitekehyksen, joka tässä tutkimuksessa edustaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja konkreettisella käytännön tasolla opettajien työssä.

2.1 Opettajan asema

Koulussa opettajuuteen on kautta aikojen liitetty vahva auktoriteettikäsitys: opettaja käskee, opettaja tietää ja opettajaa kuunnellaan. Opettajan avoimuus ja rehellisyys tunteistaan ja näkemyksistään tekee hänet haavoittuvaksi, mikä on nähty usein heikkoutena opettajan ammattiroolin kannalta. Jos kuitenkin todella haluttaisiin pyrkiä tasavertaiseen dialogiin, opettajan tulisi voida näyttää ihmisyytensä siinä missä oppilaankin. (Fisher 2001; Vuorikoski & Törmä 2004).

Klemolan (2007; 2009) vuorovaikutustaitoja käsittelevään interventioon osallistuneiden opettajaopiskelijoiden puheesta tunnistettiin vahvaan auktoriteettiin viitaten kamppailu vanhan ja uuden opettajan roolin välillä. Analyysissään Klemola (2007) huomasi, kuinka

opettajaopiskelijat yhdistivät interventiossa opiskellut vuorovaikutustaidot ”uuteen opettajuuteen” ja kuinka näitä dialogisia taitoja tuotettiin puheessa verraten aina ”vanhaan” tai ”perinteiseen” opettajuuteen. Vanha opettajuus yhdistettiin tiukkuuteen ja huutamiseen, jolloin opettajan etäinen ja kylmäkin rooli takasi varmemmin auktoriteettiaseman. Uusi opettajuus sen sijaan liitettiin läheisyyteen, yksilöllisyyteen, hyväksymiseen sekä keskustelevaisuuteen. ”Uudessa opettajuudessa” lisäksi uskottiin, että auktoriteettiasema tulee ansaita.

Interventiossa vuorovaikutustaitojen tietoinen käyttö ja harjoittelu johdattivat opiskelijoita lopulta opettajan valta-aseman ja koulun rakenteiden tiedostamisen äärelle (Klemola 2007; 2009). Intervention päätyttyä opettajan rooli asettuikin ristiriitaiseen asemaan: oppimastaan huolimatta opettajaopiskelijat kokivat, ettei heillä ollut täydellistä mahdollisuutta toimia lähellä oppilaita, sillä muuten auktoriteettiasema olisi horjunut liikaa. Tänä päivänä opettajan auktoriteettiaseman sanotaankin murtuneen ja hakevan uutta muotoaan. Virallisessa koulutuspolitiikkapuheessa voidaan havaita, kuinka opettajuutta pyritään vertaamaan esimerkiksi valmentajuuteen, ohjaajuuteen tai muunlaiseen lievempään johtaja-asemaan (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015).

Yhtenä syynä opettajan auktoriteettiaseman horjumiselle voidaan pitää opettajien ja oppilaiden suhteen lähentymistä. Klemolan interventiossa tietoisien vuorovaikutustaitojen opiskelun myötä murtui erityisesti kolme myyttiä opettajuudesta – opettajan yksityisyys, opettajan synnynnäisyys sekä opettajan sanavalta (Klemola 2007; 2009). Opettajan yksityisyydellä tarkoitetaan sitä, että omat ongelmat ja ratkaisut ongelmiin pidetään vain omana tietona. Intervention myötä tämä myytti kuitenkin joutui käsittelyn kohteeksi, sillä avautuminen oppilaiden ja toisten interventioon osallistuneiden opettajien kesken pakotti opettajia jakamaan omia ongelmiaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan toisille. Synnynnäisyydellä puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka perinteisesti on ajateltu, että opettajaksi synnyttään, ei kasveta. Tämäkin myytti kuitenkin murtui, kun interventioon osallistuneet opettajaopiskelijat huomasivat, että vuorovaikutustaitoja täytyy aktiivisesti harjoitella ja hankalia vuorovaikutustilanteita voi tietoisesti kehittää. Kolmas myytti, opettajan sanavalta, tarkoittaa puolestaan sellaista uskomusta, jonka mukaan opettaja on aina oikeassa. Tämäkin myytti kuitenkin horjui intervention myötä, kun toisia alettiin

tietoisesti *kuuntelemaan*. Kuuntelu johti siihen, että ymmärrettiin ja kunnioitettiin erilaisten todellisuuksien ja totuuksien yhtäaikaista olemassa oloa.

Kolmen myytin lisäksi opettajan työhön liittyy vahva esimerkillisyyden eetos. Opettajan esimerkillisyydellä tarkoitetaan sitä, että opettajan tulee itse ilmentää kaikkea opettamaansa ja toimia ikään kuin nuhteettomana kansalaisen kuvana (Epstein & Johnson 1998, 131-150). Koska koululaitoksella on omat päämääränsä ja tavoitteensa, joiden lisäksi se pyrkii näyttämään mahdollisimman neutraalilta, opettajilla ei välttämättä kuitenkaan ole tilaa olla inhimillinen oma itsensä ammattiroolissaan ollessaan. Esimerkillisyyden tavoittelu johtaakin usein tietynlaiseen etäiseen ja hillittyyn olemukseen, jossa kaikkia puolia todellisesta yksityisestä itsestä ei ole suotavaa näyttää. (Hakala 2020.)

Esimerkillisen ihmisen kuvan ylläpito on tärkeää myös siksi, että opettajan on arvioitava oppilaita ja epätäydellisenä esiintyminen olisi epäuskottava paikka arvioida toisia (Hakala 2007, 65-66; Popkewitz 1998). Hakalan (2007, 80-81) tutkimuksen mukaan opettaja joutuukin asettumaan oppilaiden lisäksi myös itsensä yläpuolelle: esimerkillisyyden vaatimukset pakottavat opettajan hallitsemaan itsessä esimerkiksi sellaisia ajatuksia ja tunteita, joiden opettaja tietää olevan epäsuotavia oman ammattiroolinsa ihanteelle. Hakalan (2007, 81) tutkimuksessa käy myös ilmi, kuinka inhimillisyyden osoittamisen katsotaan helposti johtavan kokemukseen kontrollin puutteesta.

Koski (2004, 88) tuo artikkelissaan *Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa* esille, kuinka opettajan tehtävä on tänä päivänä tukea oppilaita mahdollisimman yksilöllisesti. Samalla hän kuitenkin kysyy, onko aikaamme leimaavassa yksilöllistymisen eetoksessa käynyt paradoksaalisesti niin, että tuotamme vain entistä yhdenmukaisempia yksilöitä: näennäisesti arvostamme erilaisuutta ja pyrimme tukemaan yksilöllisyyttä, mutta samalla arviointisysteemimme ohjaa meitä tietynlaiseen ennalta määritellyyn ”hyvään” ihmisyyteen. Yhtenä esimerkkinä Koski nostaa nimenomaan opettajat, joiden ”esimerkillisyys” tuottaa oppilaille kuvan hyvin epäinhimillisestä ja neutraalista ihmisestä. Opettajan ei ole perinteisesti esimerkiksi sopivaa näyttää kokonaisvaltaisesti omaa olemustaan kehollisuudesta seksuaalisuuteen tai ajatuksista tunteisiin. Koski tuokin esiin, kuinka pieni liikkumatila opettajilla loppujen lopuksi on

oman yksityiselämän ja inhimillisyyden näyttämisen kannalta opettajan roolin ja auktoriteetin aseman ylläpitämisen takia.

2.2 Tunne- ja vuorovaikutustaidot kouludiskurssissa

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat koulutuskentällä nousussa oleva puheenaihe. Vuorikosken (2003) mukaan niiden puolesta paitsi puhutaan tehokkaamman oppimisen ja paremman hyvinvoinnin nimissä, että myös pidetään osana ”tulevaisuuden taitoja”. Mielenkiintoista tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä koulun yhteensovittamisessa on kuitenkin se, että siinä missä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat dynaamisia luonteeltaan, koulu osaltaan on passiivinen. Kokonaisvaltaisesti tunteiden ja vuorovaikutustaitojen tuominen koulumaailmaan vaatisi siis enenevässä määrin kontrollista luopumista, mikä on kuitenkin vastoin koulun syvällisintä tehtävää hallitsemisesta ja luokittelemisesta. (Vuorikoski 2003.)

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen painottumisen myötä dialogisuuden tavoitteet tulevat esille yksilökeskeisessä opetuskulttuurissa: dialogisuudella pyritään muun muassa edistämään oppimista, lisäämään oppilaiden kokemaa autonomiaa sekä parantamaan koulun ihmissuhteita (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309). Dialogisuuden myötä kuitenkin muuttuu myös oppilaan ja opettajan välinen suhde. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen pehmeneminen saattaa muuttaa valtasuhteen koettua olemusta, mutta se ei kuitenkaan poista todellista valta-asetelmaa opettajan ja oppilaan välillä (Burbules 1993, 32-34). Monet koulun käytänteet, kuten koko arviointisysteemi, ovat niin huomaamattomia vallankäytön välineitä, ettei vuorovaikutuksen laadulla pystytä poistamaan jo lähtökohtaista valtajakoa oppilaan ja opettajan välillä (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 329). Pehmeä ja läheisempi auktoriteetti sekä opettajan avoimempi olemus on Toivosen (2014, 2) mukaan kuitenkin ilahduttanut osaa oppilaista: he ovat kokeneet dialogisen muutoksen positiivisena lähentävänä suhteena opettajan kanssa. Toisaalta osa oppilaista on myös kokenut sen mahdollisuutena kyseenalaistaa opettajan ja koulun sanoma, kun asioista on kerran mahdollisuus puhua.

Miettinen (2009) tuo artikkelissaan *21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana* esiin, kuinka dialogisuuteen liitetty hyötynäkökulma on peräisin

OECD:n ylikansallisista linjauksista. OECD, eli Euroopan taloudellinen yhteistyöjärjestö, on valjastanut vuorovaikutustaidot 21.vuosisadan kompetenssien joukkoon, jolloin niistä on tehty välineellisiä mitattavissa olevia taloudellisia hyötyarvoja (Miettinen 2019; ks. myös Voogt & Pareja Roblin 2012). OECD:n ollessa uusliberalistinen ylikansallinen vaikutusvaltainen poliittinen ja taloudellinen järjestö, se ajaa pääasiassa taloudellisia etuja. ”Tulevaisuuden taito” -linjauksillaan se pyrkii muokkaamaan yhteistä käsitystä koulutuksen tavoitteista markkinatalouden etujen näkökulmasta ja viittaa kannanotoissaan inhimillisen pääoman teoriaan, jolla katsotaan olevan yhteys muun muassa kansalaisten tuottavuuteen työntekijöinä. OECD:n diskurssit ja kansainväliset linjaukset ovat niin voimakkaita, että ne hallitsevat myös suomalaista kansallista koulutuspolitiikkaa. (esim. Rinne 2000.) Miettisen (2019) mukaan puhuessamme kompetensseista, tulevaisuuden taidoista tai mistä tahansa oppimista tehostavista toimenpiteistä viittaamme usein juuri OECD:n käyttämään inhimillisen pääoman teoriaan ja sen takana oleviin markkinataloudellisiin arvoihin ja etuihin.

Miettinen (2019) tuo artikkelissaan myös esiin, kuinka koulutuksen sivistykseen ja kasvatukseen liittyvät päämäärät ja käsitteet tullaan nykyään korvatuksi kompetensseihin liittyvillä diskursseilla, ajatuksilla ja käsitteillä. Kompetenssit pitävät sisällään esimerkiksi ongelmanratkaisuun, itsenäisyyteen sekä yhteistyöhön liittyviä taitoja, joita tarvitaan tehokkaana työntekijänä ja kansalaisena toimiessa. Sen sijaan sivistys, itsenäisesti ja kriittisesti ajatteleva, on Miettisen mukaan unohdettu. Valjastamalla tunne- ja vuorovaikutustaidot osaksi kompetenssikäsitetä unohuu siis Miettisen mukaan kasvatuksen ja koulutuksen sivistyksellinen puoli, ja huomio kohdentuu yhä enemmän tuottamaan tietynlaisia ennalta määritettyjä kansalaisia yhteiskunnan tarpeita vastaamaan.

Myös kriittisen pedagogiikan teoreetikko Elisabeth Ellsworth (1997) on jo pitkään ollut huolissaan siitä, miten aito ja avoin vuorovaikutus voidaan tuoda kouluun, jossa on pitkät perinteet tehokkuuteen pyrkivästä opettajakeskeisestä opetuksesta; vaikka dialogisuutta pyrittäisiin tuomaan kouluun, jää se hänen mukaansa vain pinnalliseksi yritykseksi niin pitkään, kunnes sosiaalishistoriallisesti rakentuneet opettajan ja oppilaan roolit asetetaan uudelleen määriteltäviksi. Toisena mahdollisuutena dialogin onnistuneelle integroimiselle koulutuskulttuuriin olisi Ellsworthin (1997) mukaan opettajan ja oppilaan

valtasuhteen avoin ja rehellinen tarkastelu kouluinstituutiossa sekä tämän näkyväksi tekeminen ennen vuorovaikutusmallien integroimista kouluihin.

Edellä esitettyjen näkökulmien lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja perustellaan muun muassa monikulttuurisuuskasvatuksella, joka on noussut yhä keskeisempään asemaan globalisaation ja kansainvälisen yhteistyön kasvaessa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen osalta ollaan kiinnostuneita sekä asenteista yhteistyötä kohtaan että itse konkreettisista vuorovaikutustaidoista, joita ovat erityisesti empatianottokyky, perspektiivinvaihto, arvostus, kiinnostus, kuuntelu sekä halu molemmiin puoliseen ymmärrykseen. (Jokikokko 2002.) Räsänen (2005) täydentää edellistä listaa vielä toteamalla, kuinka lähtökohtaisesti asenteiden toisia ja itseä kohtaan tulisi olla eettisesti kestäviä: väkivallattomia, tasa-arvoisia, oikeudenmukaisia sekä ihmisarvon käsittäviä. Yhteistyön tavoitteenakaan ei hänen mukaansa tulisi olla kilpailu ja toisten syrjäyttäminen, vaan yhdessä paremman maailman rakentaminen.

2.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot opettajan arjessa

Kuten opettajan asemaa käsittelevässä alaluvussa toin ilmi, opettajan rooliin on tyypillisesti liitetty kaikin puolin neutraali olemus. Tähän neutraaliuuteen sisältyy myös sosiaalisten ja poliittisyhteiskunnallisten ilmiöiden ja aatteiden häivyttäminen omasta persoonasta (Räsänen 2014; Fornaciari & Männistö 2015). Vuorovaikutustaitojen opettelu pakottaa kuitenkin opettajaa ottamaan kantaa myös tällaisiin asioihin vuorovaikutustaitojen nostaessa usein arvokysymykset pintaan. Autio (2010) tuokin esiin, kuinka ilman oman arvopohjan tiedostamista ja valitsemista opettajat vain tietoisesti tai tiedostamattaan toisintavat olemassa olevia normeja ja sääntöjä.

Toivosen (2014, 6) mukaan kasvatus ja opetus ovat aina vuorovaikutustapahtuma, josta jo itsessään lapset oppivat valtavasti. Siljander (1997, 10-11) tuo kasvatusfilosofisissa mietteissään lisäksi esille, kuinka tilanteissa, joissa opettaja ei ole tietoinen arvoistaan, kyse on kasvatuksen sijaan pikemminkin sosiaalistamisesta: sosiaalistamisproessin myötä oppilas sisäistää vallitsevan yhteiskuntajärjestelmän sekä opetus- ja oppimisasettelmat sellaisina, kuin ne milloinkin sattuvat olemaan. Kasvatus Siljanderin (1997) mukaan on sen sijaan tietoista toimintaa ennalta päätettyjen tavoitteiden

saavuttamiseksi. Toivonen (2014, 22) kuitenkin huomauttaa, ettei kasvatusfilosofian kentälläkään ole vielä päästy yhteisymmärrykseen siitä, mikä on tietoisien kasvatuksen ja sosialisointin suhde kouluissa. Tästä ratkaisemattomasta kiistasta huolimatta koululla on kasvatusvastuu perusopetuslain (628/1998) 2 § mukaan. Myös kasvatusfilosofi Veli-Matti Värri (1997) mukaan ihminen kasvaa itseksensä suhteessa vallitseviin vuorovaikutuskäytänteisiin, mistä syystä niiden tiedostaminen olisi erityisen hedelmällistä.

Opettajien vuorovaikutuksen ja sen taakse piiloutuvien tiedostamattomien normien sekä ideologioiden voidaan nähdä myös luovan kouluun eriarvoistavia käytänteitä. Kriittisen erityispedagogiikan kentällä tässä yhteydessä puhutaan esimerkiksi institutionaalistuneista vammoista. Institutionalisoituneella vammalla tarkoitetaan sellaista ”vammaa” tai ”häiriötä”, joka syntyy tiettyjen rajallisten ja ahtaiden ympäristöjen sekä tilojen ja resurssien vähäisyyden seurauksena. Vammat ja häiriöt, kuten esimerkiksi ADHD, ovat siis pikemminkin ympäristön kyvyttömyyttä vastata erilaisten ihmisten tarpeisiin kuin kenenkään yksilön biologisia vikoja. (esim. Kauppila & Lappalainen, 2015.) Tämä lähtökohta eroaa merkittävästi lääketieteellistyneeseen näkökulmaan, jossa ”vika” nähdään yksilössä niin sanottuna brutaalina vamma. Lääketieteellinen näkökulma alleviivaa yksilön vammaisuutta ja virheellisyyttä usein nojaten biologisiin eroihin, vaikka sosiaalisella ympäristöllä ja erityisoppilaan elämässä olevilla sosiaalisilla suhteilla on todellisuudessa merkittävä vaikutus siihen, miten lapsi käyttäytyy (Honkasilta, 2017).

Broady (1986) kutsui tiedostamattoman yhteiskuntanormien välittämisen jo 80-luvulla opettajien ammattitaudiksi. Ammattitaudilla hän tarkoitti kuvitelmaa siitä, että opettaja tekee työtään *omalla persoonallaan*, vaikka todellisuudessa hän on valmiiden diskurssien alaisuudessa toteuttamassa koulun ja yhteiskunnan virallista tehtävää (Broady 1986, 9). Tilannetta pahentaa nykyään se, ettei koululaitos takaa enää opettajille valmista auktoriteetin asemaa individualisoitumisen ja demokratisoitumisen tapahtuneen muutoksen myötä. Sen sijaan auktoriteetin asema, arvostus sekä kunnioitus on hankittava itse, nimenomaan ”omalla persoonalla”, jolloin tunne- ja vuorovaikutustaidot nousevat yhä keskeisempään asemaan. (Harjunen 2002, 17; Gordon ja Lahelma 2004.)

Ongelmaa ei helpota se, että opettajien on perinteisesti uskottu omaksuvan vuorovaikutustaitonsa ”hiljaisena tietona” eli ammatissa ja ammattiyhteisössä itsestään opittuna taitona (Polanyi 1966; Jennings & Greenberg 2009; Elliot ym. 2011) Tutkimusten mukaan opettajien on esimerkiksi tyypillisesti hyvin vaikeaa ilmaista minä-viestejä eli puhua asioista yhdistettynä omiin tunteisiin tai tarpeisiin. Myös todellinen kuunteleminen on osoittautunut vieraaksi. Tyypillistä sen sijaan on ollut mahdollisimman nopea ratkaisun tarjoaminen ja asioissa eteenpäin siirtyminen (esim. Talvio 2014; Klemola 2009.) Minä-viestien ilmaisu ja aito kuunteleminen olisivat kuitenkin hyödyllisiä juuri koulunrakenteiden ja ideologioiden paljastamisen kannalta, sillä ne pakottavat katsomaan silmästä silmään sitä, kenen puolesta missäkin tilanteessa puhutaan ja miksi.

Seuraavassa luvussa esittelen tähän pro gradu -tutkimukseen osallistuneiden opettajien opiskeleman NVC eli Nonviolent Communication vuorovaikutusprosessin. Luvun tarkoituksena on esitellä NVC-prosessin perusidea siten, että myöhemmin tutkimustulokset avautuvat lukijalle paremmin NVC:n näkökulmasta.

2.4 Nonviolent Communication opettajien dialogisena vuorovaikutusmenetelmänä

Opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksissa on tarjolla hiukan toisistaan eroavia tunne- ja vuorovaikutustaitokoulutuksia. Tässä tutkimuksessa NVC eli Nonviolent Communication (*suom. rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus*) edustaa yhtä tällaista dialogista prosessia. NVC eroaa monista muista tunne- ja vuorovaikutusmenetelmistä siten, että se on yksi pisimmälle avatuista vuorovaikutusprosesseista. NVC:tä saa lisäksi opettaa ainoastaan NVC-opettajakoulutuksen suorittaneet henkilöt NVC:n ollessa sertifioitu tuotemerkki. NVC:n sertifioinnilla on pyritty siihen, ettei menetelmää muunneta tai opeteta eteenpäin väärin.

NVC on amerikkalaisen psykologian tohtorin Marshall Rosenbergin kehittämä vuorovaikutusprosessi. Sitä sovelletaan niin yksilöiden kuin ryhmien välisissä vuorovaikutustapahtumisissa. Menetelmää on käytetty myös monien vaativien ja vaarallisten konfliktien ratkaisemisessa kansainvälisesti. Rosenberg sai vaikutteensa

humanistipsykologi Carl Rogersilta ollessaan hänen oppilaanaan Wiscon-Madisonin yliopistossa vuosina 1957-1963 ja NVC pohjautuukin humanistiseen psykologiaan. NVC on alkujaan kehitetty psykologin työhön tukemaan empaattisen suhteen muodostumista. Humanistisen psykologian peruseriaatteisiin kuuluvat autenttisuus ja läsnäolo ovatkin siinä vahvasti läsnä NVC:ssä. (Mayes 2010, 90; Little 2008, 21-22.)

NVC:n perusidea on saattaa ihmisiä yhteyteen tarpeet ilmaisevalla kielenkäytöllä. Rosenberg (2015, 13, 27-28) osoittaa NVC:n käsikirjassa, kuinka perinteinen kielenkäyttömme aiheuttaa helposti vastakkain asettumista ja väkivaltaa. Moraalinen arviointi, tuomitseminen, leimaaminen sekä vertailu ovat esimerkkejä ihmisiä erkaannuttavista toimista. Käyttämällä sanaa *nonviolent* teorian nimessään Rosenberg halusikin tietoisesti osoittaa, kuinka väkivaltaa voi ilmetä myös vuorovaikutuksessa. Myös verbaalisella ja nonverbaalisella, eli sanallisella ja sanattomalla väkivallalla voi olla vakavat seuraukset.

Sana *nonviolent* on peräisin Gandhin käyttämästä väkivallattomuuden ajatuksesta. Gandhi puhui paljon väkivallan vastakohdasta, myötätunnosta, ja siitä, kuinka vastuun ottaminen omasta toiminnasta on kaiken onnellisuuden ja sopusoinnun avain. Rosenberg (2015, 13, 27) korostaakin teoriassaan ajatusta, joka oli Gandhin opetuksessa hyvin läsnä: ihmisten tulisi olla itse se muutos, jota he kaipaavat maailmassa näkevänsä. NVC-teorian idea ei ole pohjimmiltaan siis millään tavalla uusi, vaan vuosisatoja vanha.

NVC:n katsotaan kuuluvan tarveteorioiden piiriin. Tarveteorioiden pohjana voidaan pitää Maslowin tarveteoriaa (1987) ja sen lähtökohtaisena ajatuksena on, että jokainen tekemme on yhteydessä johonkin meissä sillä hetkellä olevaan tarpeeseen. NVC painottaa lisäksi, ettei ole olemassa oikeita tai vääriä tarpeita – on ainoastaan olemassa erilaisia tarpeita. Kaikkien tarpeet nähdään myös yhtä arvokkaina ja maailma nähdään NVC-linssien läpi paikkana, jossa jokaisen tarpeen on mahdollista täytyä samaan aikaan. (Rosenberg 2015, 135, 142.) Tarpeita pidetään tyypillisesti universaaleina, eli jokaisella ihmisellä ympäri maailmaa katsotaan olevan samat tarpeet (ks. myös Hard & Hodson 2004, 44; Tay & Diener 2011). Esimerkkejä tarpeista ovat muun muassa autonomia, rehellisyys, ymmärtäminen, kunnioittaminen, toisten auttamien, hyväksytyksi tuleminen, ilo, antaminen, jano ja lepo ja niin edelleen. Näin ollen esimerkiksi vitsailu itsessään ei ole tarve, mutta sen takaa voi löytyä tarve mukavuudelle tai keveydelle.

Tiivistettynä NVC tarjoaa konkreettisen käytännön mallin vuorovaikutukseen. Siinä on keskeisintä empaattisen yhteyden rakentaminen itseen ja toisiin, mikä tarkoittaa, että toisen ja itsen ymmärtäminen ja hyväksyminen on mahdollista. Empaattinen yhteys luodaan NVC-mallissa neljän vaiheen kautta. Vaiheet ovat seuraavat: (1) havainto, (2) tunteiden reflektointi, (3) tarpeiden reflektointi sekä (4) pyynnön esittäminen. Tarvittaessa hyödynnetään myös viidettä heijastusvaihetta. (Rosenberg 2015, 32–33.) Esitän seuraavassa viisiportaisen NVC-prosessin kulun:

- (1) Ensimmäisellä havainto vaiheella tarkoitetaan mahdollisimman neutraalia ilmaisua jostakin tapahtuneesta asiasta (Rosenberg 2015, 66). Esimerkki voisi olla *”kun juttelimme eilen puhelimessa, huusit, minkä jälkeen tuli yhtäkkiä hiljaisuus.”* Havainto sekoittuu Rosenbergin mukaan yleensä kuitenkin helposti tulkintaan ja mielipiteisiin, jotka vastaanottaja kokee helposti kritiikkinä ja asettuu tämän takia herkästi puolustus-, hyökkäys- tai pakenemisasemaan (Rosenberg 2015, 28, 62). Havainnon sekoittuminen tulkintaan ja mielipiteisiin voisi kuulostaa esimerkiksi tältä: *”Tosi kiva kun eilen ku olit sellane äkäpussi mulle!”* Empaattisen yhteyden esitetään muodostuvan paremmin, jos havainnoista onnistutaan jättämään mahdollisimman paljon tulkintaa ja mielipiteitä pois (Rosenberg 2015, 66–68).
- (2) Toinen vaihe on tunteiden ilmaiseminen. Havainnon perään pyritään neutraalisti toisia syyttelemättä kertomaan, mitä tunteita tapahtuma itsessä laukaisi. (Rosenberg 2015, 77.) Esimerkki voisi olla: *”Kun juttelimme eilen puhelimessa ja huusit, koin oloni hämmentyneeksi ja epävarmaksi.”* Rosenberg toteaa, että usein tunteet ovat loistava mittari paljastamaan meille omien tarpeidemme tilanteen. Jos koemme positiivisia tunteita, tarpeemme ovat luultavasti täyttyneet, mutta jos taas koemme negatiivisia tunteita, tarpeemme eivät todennäköisesti ole täyttyneet. Tunteiden ilmaiseminen auttaa kuulijaa ymmärtämään puhujaa paremmin. (Rosenberg 2015, 85–87.)
- (3) Tunteiden ilmaisemista seuraa tarpeiden ilmaiseminen. Kuten olen edellä tuonut ilmi, tarpeiden ilmaiseminen on NVC:n helmi. NVC:n mukaan vasta tarpeiden ymmärtäminen saa meidät todella ymmärtämään toista osapuolta, sillä tarpeiden

tasolla ihmiset ymmärtävät aina toisiaan, onhan heillä itselläänkin olemassa samat tarpeet. Tarpeiden tasolla konflikteja on siis harvemmin olemassa. Esimerkki tarpeiden lisäämisestä tunteiden perään voisi kuulostaa seuraavalta: *”Kun juttelimme eilen puhelimessa ja huusit, koin oloni hämmentyneeksi ja epävarmaksi. Haluaisin todella ymmärtää, mitä tapahtui.”* (tarve: ymmärtäminen).

- (4) Tarpeen ilmaisemisen jälkeen neljäntenä vaiheena on oleellista esittää tarkka myönteisesti muotoiltu pyyntö. Ilman pyynnön esittämistä kuulija voi tuntea olonsa epävarmaksi siitä, mitä toinen viestillään hänelle haluaa välittää. (Rosenberg 2015, 117.) Pyynnot ovat tärkeitä, jotta toinen osaisi auttaa toivotulla tavalla. Esimerkki myönteisesti muotoillusta pyynnöstä voisi olla: *”Voisitko kertoa kokemuksesi tapahtuneesta?”*.

Pyynnot saatetaan kuitenkin sekoittaa helposti vaatimuksiin (Rosenberg 2015, 127-129). NVC:ssä ei kuitenkaan haluta toisen tekävän mitään velvollisuudesta, pakosta, syyllisyydestä, häpeästä, rangaistuksen pelosta tai palkkion toiveesta käsin. NVC painottaakin erityisesti sitä, kuinka lopulta jokainen on itse vastuussa omista tunteistaan ja tarpeistaan. (Rosenberg 2015, 51.) Toiset voivat haluta auttaa meitä täyttämään omat täyttymättömät tarpeemme ja kokemaan näin onnellisuutta sekä muita positiivisia tunteita, mutta se ei ole ikinä heidän tehtävänsä. Se, että jokainen on vastuussa omista tunteistaan ja tarpeistaan näkyy myös esimerkkikommenttien sanamuotoilussa. Arvatessaan toisen tunteita ja tarpeita tai kertoessaan omia, ei siis NVC:n mukaan ikinä sanota *”koska huusit, olen epävarma”* ’Koska’ -sanana tilalla onkin tästä syystä parempi käyttää ’kun’ -sanaa. (Rosenberg 2015, 93.)

NVC suhtautuu auttamiseen siten, että auttamisen tulisi tapahtua ainoastaan henkilön vapaasta vilpittömästä halusta palvella toista. Koska auttaminen on myös yksi tarpeistamme, jokainen teko on loppujen lopuksi itseä varten tehty teko. (Rosenberg 2015, 135–139.) Toisen pyyntöön vastaaminen velvollisuudesta, pelosta, pakosta, syyllisyydestä tai häpeästä aiheuttaa vain enemmän ikävyyksiä kuin iloa, sillä se aiheuttaa toimijassa kaunaa ja alentaa itsekunnioitusta. Näin ollen todennäköisyys sille, että kyseisten ihmisten välille

syntyisi empaattinen yhteys, laskee joka kerta. Lisäksi pyyntöön vastahakoisesti vastannut henkilö yhdistää helposti jatkossa negatiivisia tunteita vastakkaiseen osapuoleen. (Rosenberg 2015, 47-48, 223.)

- (5) Viides, eli heijastusvaihe, voi osoittautua hyvinkin merkittäväksi vaiheeksi itseilmaisussa, jos arvelee, että toinen on mahdollisesti kuullut pyynnön vaatimuksena. Tällöin voikin pyytää toista kertomaan, mitä hän kuuli sanottavan (Rosenberg 2015, 150). Jos vastaukset osoittavat, ettei vastapuoli ymmärtänyt puhujan *tarvetta*, voidaan todeta, että pyyntö kuultiin vaatimuksena. Tällaisessa tapauksessa voi kiittää toista kertomastaan heijastuksesta, ja ilmaista haluavansa sanoa asiansa uudelleen selkeämmin siten, ettei se kuulostaisi vaatimukselta. Toiselta voi myös kysyä, mikä saisi pyynnön kuulostamaan pyynnöltä eikä vaatimukselta ja kertoa, miksei halua sen olevan vaatimus. (Rosenberg 2015, 126–127.) Vaatimuksen ja pyynnön välinen ero selviää lopulta vasta siinä tavassa, miten pyytäjä reagoi täyttymättä jääneeseen pyyntöön. Jos kyseessä oli todella pyyntö eikä vaatimus, seurauksia ei tule, mutta jos kyseessä olikin vaatimus, seurauksia tulee ruumiillisesta rankaisemisesta mulkaisevaan katseeseen. (Rosenberg 2015, 135.)

Vaatimusten katsotaan johtavan kuulijaosapuolella syyllisyyteen tai häpeään ja syyllisyydestä käsin toimiminen perustuu oletukseen, että ihminen on vastuussa toisten tunteista – mitä se ei NVC:n mukaan kuitenkaan ole. Häpeästä toiminen puolestaan osoittaa, että ajattelemme maailmassa olevan oikeita, vääriä, hyviä, huonoja, sopivia ja epäsopivia tapoja toimia. Tällaisiakaan ei NVC:n mukaan kuitenkaan ole, vaan kaikki käyttäytyminen on ainoastaan peilausta tarpeistamme. Kaikessa toiminnassamme ilmenee siis aina lopulta pyrkimys sopusointuun omien tarpeiden kanssa. (Rosenberg 2015, 46.)

Tämän neljä- tai viisivaiheisen itseilmaisun jälkeen siirrytään kuuntelemaan toista ihmistä. Toisen ihmisen kuunteleminen on NVC:ssä erittäin tärkeää ja siihen on oma rakenteensa. Usein kuunteleminen on jopa oleellisempaa ennen kuin toinen ihminen kykenee ottamaan vastaan puhujan viestin. NVC-mallissa kuuntelemisella tarkoitetaan täyttä läsnäoloa toisen tunteille ja tarpeille. Tämä ilmenee esimerkiksi siten, että neuvominen, omat tarinat, opettaminen, lohduttaminen, rauhoittelu, sääliminen, asiaan

liittyvien faktojen kuulusteleminen, selittely ja oikaiseminen ovat kaikki toimia, joita NVC ei suosi, sillä niiden katsotaan estävän todellisen empaattisen yhteyden ja läsnäolon syntymisen. (Rosenberg 2015, 150.) Sen sijaan empaattinen kuuntelu ja läsnäolo tarkoittavat käytännössä sitä, että arvataan ja toistetaan toisen havaintoja, tunteita ja tarpeita. Näin autetaan toista osapuolta myös tavoittamaan yhteys omaan itseen ja siihen, mikä asiassa on pohjimmiltaan merkittävää. Myös kokemus kuulluksi tulemisesta täyttyy tällä tavalla Rosenbergin mukaan kaikkein todennäköisimmin ja ihminen voi vapautua jopa vuosia vaivanneista asioista. (Rosenberg 2015, 157.)

Esimerkkinä toisen kuuntelusta voidaan ottaa tilanne, jossa henkilö haukkuu kuuntelijaa laiskaksi ja saamattomaksi kotitöiden tekijäksi. Sanahelinä tuntuu vain jatkuvan ja jatkuvan ja kuuntelijan voi olla haastavaa olla provosoitumatta. NVC-mallin mukaan kuuntelija kykenee siihen kuitenkin näkemällä toisen tunteisiin ja tarpeisiin. Hän yrittää yhdistää moraalisia arviointoja, eli haukkuvia ja tuomitsevia sanoja, puhuvan ihmisen tunteisiin ja tarpeisiin arvaamalla tämän tunteita ja tarpeita keskustelun välityksellä. Esimerkkikeskustelu voisi kuulostaa tältä

Puhuja: *”Sä et ikinä tee täällä mitään, oot ihan patalaiska!”*

Kuuntelija: *”Ootsä vihanen, uupunut ja turhautunut, kun kotitöitä riittää vaikka muille jakaa? Oot ollu just kahdeksan tuntia töissä, ja tarvitsisit lepoa ja harmoniaa?”*

Keskeistä ei ole se, arvaako oikein. Keskeistä on se, että arvaa jotain, ja antaa näin toiselle mahdollisuuden korjata ja yhdistyä omiin tunteisiin ja tarpeisiin kaiken muun epämääräisen sanahelinän sijaan. On myös oleellista muistaa arvata sekä tunne että tarve, usein myös pyyntö. Arvaamisessa oleellista on siis se, että arvaa jonkin tunteen ja tarpeen, eikä esimerkiksi kysy *”Miltä susta tuntuu ja mitä sä tarvit?”* Näin siksi, että jos ihminen ei tunne NVC:n periaatteita ja reflektointia omista tuntemuksista on vierasta, kysymys ei välttämättä johda oikeaan suuntaan vaan saattaa ainoastaan hämmentää. Henkilön voi siis olla erittäin vaikea alkaa kuin tyhjästä reflektoida omia tuntemuksiaan, mutta tunteen ja tarpeen arvaaminen helpottavat asiaa. (Rosenberg 153–154.)

Kun kysyy edellä esitetyt kysymykset, vastaukset eivät lopulta välttämättä jää ainoastaan kyseiseen aihealueeseen, kuten kotitöihin. Voi olla, että asiaan liittyy paljon muutakin. Henkilöllä voi olla esimerkiksi kokemus, ettei häntä kunnioiteta. Tällaiset asiat saavat kuitenkin keskustelussa viimein tilan purkautua. (Rosenberg 2015, 163.) Jälleen kerran

kuuntelijan asema onkin siis esittää arvauksia ja toistaa puhujan sanoja yhdistämällä häntä hänen tunteisiinsa ja tarpeisiinsa. Se voisi kuulostaa esimerkiksi tältä: ”*Tuntuuksusta surulliselta, ja toivoisit että sua ja sun panosta kodin siistinä pitämisessä kunnioitettais enemmän?*”

Kuuntelijan asema toisen tunteiden ja tarpeiden refleктоijana päättyy vasta sitten, kun toinen on selvästi rauhoittunut ja saanut osakseen riittävästi ymmärrystä. Tarvittaessa asian voi varmistaa vielä kysymällä, onko jotain, mitä toinen haluaisi vielä kertoa. Tämän jälkeen on hyvä kysyä, mitä toinen pyytää asian korjaamiseksi, minkä jälkeen on vasta otollinen aika esittää oma näkökanta asiaan, luonnollisesti hyödyntäen NVC:n neljää vaihetta. Rosenberg (2015) tosin vielä huomauttaa, että aivan ensimmäiseksi voisi olla tärkeää kertoa, mitä toisen avautuminen itsessä herätti. Esimerkiksi voisi kiittää, että sai mahdollisuuden todella kuulla toista, ja kertoa, että tuntuu sekä surulliselta että helpottavalta kuulla toisen kokemus, sillä haluaisi todella ymmärtää läheisiään ja tietää miten he voivat.

Avautuessaan täysin omista tunteista ja tarpeistaan ihminen on Rosenbergin mukaan erityisen haavoittuvassa tilassa, ja siksi tällainen reflektointi avautumiseen liittyen voi myös vahvistaa luottamusta (Rosenberg 2015, 163–164). Sitten kun molemmat osapuolet ovat asettaneet omat tarpeensa selkeästi toisen nähtäville, loppu yleensä ratkeaa itsestään. Tilanteen ratkaisevia strategioita, joissa molempien tarpeet täyttyvät, voi olla lukemattomia määriä. Keskeistä on nimenomaan löytää ratkaisu, joka täyttää molempien tarpeet, sillä NVC ei tunne kompromisseja.

NVC:tä on toistaiseksi tutkittu melko vähän tieteellisesti tasokkaissa tutkimuksissa (ks. esim. Fullerton 2009, 18). Tutkimuksen määrän on kuitenkin ennustettu kasvavan tulevina vuosina (Center for Nonviolent Communication). Niin Suomessa kuin kansainvälisestikin suurin osa NVC-aiheisista tutkimuksista on toistaiseksi lähinnä opinnäytetöitä. Sen sijaan NVC:hen on viitattu muiden tutkimusten yhteydessä. Esimerkiksi artikkelissaan ”*Diagnosing*” the Need or in “Need” of a Diagnosis Honkasilta (2017) ehdottaa NVC:tä keinoksi kohdata oppilaiden tarpeita ilman niihin liitettäviä eriarvoistavia leimoja, kuten *erityistarve*. Tutkimuksen lisäksi NVC:tä käytetään myös johtavana filosofiana ja käytäntönä muutamissa kouluissa eri puolilla maailmaa. Euroopassa tällaiset koulut löytyvät esimerkiksi Ruotsista ja Tanskasta (ks.

esim. Hart & Göthlin 2002; ks. myös Nilsson 2013, 164–174). Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin oman tutkimuksen asetelman ja toteutuksen.

3 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus sai alkunsa kysymyksestä, miten NVC-taitoiset opettajat ovat soveltaneet NVC:tä työssään. Kiinnostus teemaan heräsi kandidaatin tutkielmassani, jossa pohdin NVC:tä kouluympäristössä tarkastellessani NVC:n teoreettisia mahdollisuuksia vaikuttaa koulussa viihtymiseen. Teoriatasolla NVC:tä voi kandidaatin tutkielmani mukaan soveltaa koulussa kouluviihtyvyyden parantamiseksi, mutta tästä huolimatta jäin miettimään sitä, miten NVC:n toteutus käytännössä kouluissa todella tapahtuu ja minkälainen tila sille on tehokkuuteen pyrkivässä koululaitoksessa. Esitän seuraavassa tarkemmat tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kuvailen tutkimusjoukkoni sekä tutkimusaineistoni. Lopuksi avaan käyttämäni menetelmää ja kerron analyysin vaiheista.

3.1 Tutkimuskysymykset

Kiinnostukseni tässä tutkimuksessa kohdentuu siihen, minkälainen tila haastattelemillani NVC-taitoisilla opettajilla on käyttää vuorovaikutustaitoja suhteessa koulussa vallitseviin normeihin. Tarkastelen ilmiötä analysoimalla haastattelupuheenkulun rakennetta ja sitä, missä yhteydessä opettajat viittaavat eri opettajan asemiin puheensa aikana.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mihin opettajan asemiin haastateltavat nojautuvat vastatodistelupuheessa?
2. Mihin opettajan asemiin haastateltavat nojautuvat itsetodistelupuheessa?
3. Millä keinoilla haastateltavat selittävät ja hallitsevat ongelmia NVC:n ja koulun yhteensovittamiseen liittyen?

Tutkimuskysymys 1

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteluni kohdentuu siihen, miten puheessa tuotettuja opettajan asemia käytetään vastatodistelupuheen aikana. Analysoin vastatodistelua, eli sellaisia haastatteluvuorovaikutuksen tilanteita, joissa haastateltava kokee haastattelijana esittämäni tarkentavan kysymyksen tai muun huomioni potentiaalisena syytöksenä hänen tuottamaansa opettajan asemaa kohtaan. Kokiessaan haastattelijan kommentin potentiaalisena syytöksenä juuri tuottamaansa opettajan asemaa kohtaan, haastateltava tuottaa poikkeuksetta vastauksen vedoten toiseen opettajan asemaan: sellaiseen, joka kumoaisi koetun syytöksen.

Tutkimuskysymys 2

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi kohdentuu itsetodistelupuheeseen, eli sellaisiin haastatteluvuorovaikutuksen tilanteisiin, joissa haastateltava esittää itse itselleen syytöksen kohdistuen johonkin juuri tuottamaansa opettajan asemaan ja tuottaa tämän jälkeen tilanteeseen sellaisen toisen opettajan aseman, jolla pystyy kumoamaan syytöksen tai ainakin osoittamaan hallitsevansa myös tämän toisen vaihtoehtoisen opettajan aseman.

Tutkimuskysymys 3

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla kiinnostus siirtyy haastateltavien esiin tuomiin ongelmiin ja haasteisiin NVC:n käytön suhteen koulussa sekä siihen, millä retorisisilla keinoilla haastateltavat saavat nämä ongelmat ja haasteet näyttämään hallituilta. Hallintapuheanalyysi perustuu aineistohavaintoon ja teoreettiseen puheanalyysin lähtökohtaan (Suoninen 1993, 135) siitä, kuinka ongelmien hallitseminen puheen tasolla on vahva normi itsessään: haastatteluissa esiin nostetut ongelmatilanteet tullaan aina perustelleeksi jollakin tavalla, olipa tuo tapa sitten kuinka ristiriitainen tahansa.

3.2 Osanottajat

Tutkimukseeni osallistui kahdeksan opettajaa ympäri Suomea. Opettajat toimivat eri koulutusasteilla, minkä lisäksi muutama haastateltava oli tällä hetkellä johtavassa asemassa esimerkiksi rehtorina. Kuusi kahdeksasta haastateltavasta oli käynyt puolitoistavuotisen sertifioituneen NVC-koulutuksen (Savanna ConneXions) ja kaksi haastateltavaa oli käynyt muita koulutuksia sekä opiskellut NVC:tä itsenäisesti. Haastateltavia yhdisti se, että he kokivat NVC:n olevan läsnä omassa työssään, käytöksessään ja ylipäänsä arvoissaan. Iältään haastateltavat olivat 32-58 -vuotiaita ja työvuosia alalta heillä oli 2-30. Puolet haastateltavista oli naisia ja puolet miehiä.

Tavoitin tutkimusjoukkoni lähettämällä viestiä NVC-koulutuksen järjestäjälle, ja pyysin jakamaan haastattelukutsuani koulutuksen käyneille opettajan tehtävissä toimiville henkilöille. Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja osallistujat ilmoittivat osallistumisestaan minulle sähköpostilla. Kaksi koulutuksen ulkopuolista NVC-taitoista henkilöä tavoitin ottamalla heihin suoraan itse yhteyttä. Useimmat haastateltavat halusivat osallistua tutkimukseeni joko jakaakseen oppimaansa ja siitä kertyneitä hyötyjä tai lisätäkseen NVC:n tieteellisen tutkimuksen määrää.

3.3 Aineisto

Aineistoni koostuu kahdeksan NVC-taitoisen opettajan haastattelusta. Haastattelut toteutin teemahaastatteluina. Teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna haastattelumuotona, mikä tarkoittaa, että siinä on haastattelua ohjaavien kaikille esitettävien pääkysymysten lisäksi tilaa hetkessä syntyneille puheenaiheille (Hirsjärvi & Hurme 2008, 46-48). Haastattelurunko on nähtävillä liitteessä 1. Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2020 joko kasvotusten, videopuhelun tai tavallisen puhelun välityksellä. Nauhoitin puheen puhelimeni äänitallentimen avulla. Haastattelut olivat kestoltaan 45 min – 1h 45 min. Keskimääräinen haastattelun pituus oli 1h 15 min. Haastatteluiden toteuttamisen jälkeen litteroin puheen analyysia varten. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä noin 110 sivua. Tarkemmat tiedot haastatteluista ja

haastateltavista on koottu taulukkoon 1. Käytän haastateltavista satunnaisesti päätettyjä koodeja H1-H8.

Taulukko 1. *Kuvaus haastateltavista ja haastatteluista.*

H (=Haastateltava)	Haastattelun kesto	Haastattelun sanamäärä	Haastateltavan työnkuva	Sukupuoli
H1	1h	6463	luokanopettaja, tutkija	nainen
H2	1 h 45 min	14 254	päiväkodin johtaja, - opettaja	nainen
H3	45 min	4017	alakoulun rehtori, luokanopettaja	nainen
H4	1h 40 min	11 080	korkeakouluopettaja	mies
H5	1h 5 min	6668	päiväkodin opettaja	mies
H6	1h 20 min	8956	luokanopettaja	mies
H7	1h 45 min	13 086	luokanopettaja, aikuisopettaja	mies
H8	1h	6043	korkeakouluopettaja	nainen

Teemahaastattelu tarjosi haastatteluihin sopivan rennon ilmapiirin, jonka tutkijana koin hedelmälliseksi saadakseni syväluontaista aineistomateriaalia. Aineiston syvyyteen ja rikkauteen vaikutti osaltaan varmasti myös se, että haastateltavat olivat vapaaehtoisesti innoissaan tutkimukseen osallistumisesta ja kenties NVC-taitojensa myötä myös avoimia kertomaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Pyrin säilyttämään puhetta litteroidessani mahdollisimman yksiselitteisen ulkoasun. Kirjasin ylös kuitenkin kaikki naurahdukset, äänen painon muutokset, tauot sekä haastattelijana esittämäni pienetkin välikommentit. Aineistopätkien lukua helpottaa seuraavien merkkien huomiointi:

... = Tauko
J: = Haastattelijan esittämä kommentti
ISOT KIRJAIMET = Korostunut äänenpaino

3.4 Analyysin kehittyminen

Monet analyysioppaat painottavat, kuinka analyysi syntyy ajattelemalla ja että tärkeintä on pystyä jatkuvasti refleктоimaan ja avaamaan omaa ajattelua analyysin edetessä (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164-165). Perustelematon analyysi ja omien subjektiivisten näkökulmien todistelu onkin yksi luotettavan tutkimuksen kompastuskivi. Kompastuskiven välttämiseksi etenkin aloitteleville tutkijoille suositellaan usein valmiiden analyysityökalujen käyttämistä. Näin ajattelun prosessi pysyy helpommin näkyvillä ja ulkopuolisenkin arvioitavana.

Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt alkujaan Eero Suonisen (1993) kehittämää diskursiivista analyysimenetelmää hallitsevien normien selvittämisestä. Menetelmässä aineisto jaetaan aluksi teemoittain erilaisiin aineistosta nouseviin luokkiin, minkä jälkeen tarkkaillaan näitä aineistosta koodattuja luokkia puheen kulun etenemisen yhteydessä. Suonista (1993, 111) lainaten päästäkseen käsiksi jonkun toisen arkitodellisuuteen ei välttämättä tarvitse päästä elämään sitä itsekkin, vaan jo pelkkä puheen analysoiminen paljastaa paljon: ”Ne merkityksellistämisen tavat, joihin tukeutuen elämää jäsenämme, ovat luonteeltaan kulttuuriasia, eivät yksilöllisesti keksittyjä”.

Litteroituja haastatteluita lukiessani havaitsin, kuinka monipuolisia näkökulmia ja vastakkaisiakin opettajan asemia haastateltavat tuottivat yhden haastattelun aikana. Opettajan asemalla tarkoitan tässä yhteydessä sellaisia erilaisia asemia, joihin opettajan ammattiroolinsa sisällä voi asettua. Haastattelupuheessa tuotetut erilaiset opettajan asemat muodostuivatkin lopulta tutkimukseni rungoksi. Niiden vaihtelevuutta tutkimalla puheen kulun edetessä tavoitin lopulta ideat vastatodistelusta ja itsetodistelusta. Hallintapuheen analyysi yhdistyi tutkimukseeni löydettyäni siitä teoriaa diskurssianalyysin kentältä vastatodistelu- ja itsetodistelupuheeseen yhteydessä (Suoninen 1993). Analyysimenetelmäni diskurssianalyysin parista valikoitui vasta aineiston lähiluvun yhteydessä. Analyysimenetelmän löytyminen ei ollut yksioikoinen prosessi, vaan vaati menetelmäkirjallisuuden peilaamista omaan tutkimusaineistooni.

Kävin aluksi aineistoa läpi useaan kertaan vain tutustuakseni siihen ja hahmottaakseni kokonaiskuvaa. Syvällisemmässä tarkkailussa huomioni alkoi kuitenkin kohdentua erilaisiin opettajan asemiin vuorovaikutustaitojen käyttämisen suhteen. Tämän myötä

aloin koodaamaan litteroituun aineistoon erilaisia opettajan asemia sanotun sisällön perusteella. Opettajan asemat tarkentuivat jatkuvasti koodaamiseni edetessä ja lopulta koodaamistani kaikista opettajan rooleista oli vielä mahdollista luokitella suurempia samantyyllisiä ryppäitä. Kutsun tässä tutkielmassa näitä suurempia yläryhmiä diskurssianalyysikäsitteistön mukaan merkityssysteemeiksi eli (tulkinta)repertuaareiksi. Repertuaarin käsitteellä viitataan aineistosta löydettyihin erilaisiin asemoihin, joista puhetta tuotetaan. Asemat voivat olla rinnakkaisia tai ristiriitaisia keskenään. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993.)

Esittelen seuraavaksi oman analyysiprosessini etenemistä ja aineiston jakautumista erilaisiin opettajan asemiin (ks. taulukko 2). Kaikkiaan tavoitin aineistosta 12 erilaista opettajan asemaa, jotka luokittelun jälkeen asettuivat neljän eri repertuaarin alle. Aineiston luokittelu sisällöllisesti erilaisiin repertuaareihin on tyypillistä tehdä ennen varsinaista diskurssianalyysin toteutusta (Suoninen 1993).

Taulukko 2. *Repertuaarit ja opettajan asemat.*

<i>Repertuaari</i>	<i>Opettajan asema</i>
Yhteyden repertuaari	Kuuntelijan asema
	Puhujan asema
	Hetkessä eläjän asema
Työssä jaksamisen repertuaari	Ymmärtäjän asema
	Itse-empaatikon asema
	Toimijan asema
Hyöty-repertuaari	Motivoijan asema
	Futuristin asema
	Pehmeän johtajan asema
Empiria-repertuaari	Realistin asema
	Epäilijän asema
	Tietäjän asema

Repertuaarit asettuvat tutkimukseni kannalta keskeiseen asemaan; vastatodistelu- ja itsetodisteluanalyysseissäni tarkastelen puheen tuoton tapoja pääasiassa repertuaarien välisinä vaihteluina. Opettajan asemien erittely ja luokittelu on kuitenkin merkittävä pohja repertuaarien muodostumisessa sekä myöhemmin yksityiskohtaisemmassa analyysissä. Esittelen seuraavaksi repertuaarien pääsisällöt.

Yhteyden repertuaari sisältää kolme NVC:lle tyypillistä ihmisen asemaa: kuuntelija, puhuja ja hetkessä eläjä. Siinä missä kuuntelijan asemassa opettaja asettuu kuuntelemaan oppilaan tunteita, tarpeita ja mahdollisia pyyntöjä, puhujan asemassa hän ilmaisee niitä itse. Hetkessä eläjän asemassa puolestaan asetuttiin asemaan, jossa yhteys ihmisten (esimerkiksi opettajan ja oppilaan) välillä nostettiin kaikkien muiden koulun tavoitteiden yläpuolelle. Yhteyttä ja vuorovaikutusta pidettiin elämän tärkeimpänä asiana. Yhteyden repertuaarin voidaan katsoa edustavan puhtaasti NVC:n omia arvoja ihmisten välisestä paremmasta ymmärryksestä ja yhteiselosta. Esitän alla kustakin opettajan asemasta aineistoesimerkin:

Kuuntelijan asema:

”että voi hyväksyä kaikki tunteet ja tarpeet mitä jokaisella on, ettei tarvii tuomita niin paljon, ku tuntuu että monesti niinku muuten ehkä vaaditaanki opettajilta, et pitäis tuomita et tekikö joku oikein vai väärin, ja ehkä antaa rangaistus ja tällaisia niinku. Et musta on aina tuntunu siltä et mä haluan ymmärtää (naurua) kaikkien niinku näkökulmat, ni sit NVC anto siihen mahdollisuuden eri tavalla, just et ei tarvii hyväksyä niitä tekoja tai strategioita mitä joku on käyttäny, mutta silti voi kuulla ja ymmärtää sen tunteet ja tarpeet siinä” (H1)

Puhujan asema:

”ja samoite niiko noita omia tunteita, et ko meilläki on ollu että henkilökunnalla ni iäkkäät vanhemmat on kuollu, ni kyl me ollaa se niiko lapselle sanottu, et ”nyt ollaa surullisia, en jaksa hirveesti aatella asioita ja ja..” (J:mm) ja tuota noi ni ja ”se johtuu siitä et..” on ikävä sitä, kuollutta isää, äitii, anoppii, mummoo, tai mitä tahansa tämmöstä.” (H2)

Hetkessä eläjän asema:

”siit tulee jo se niin vahva itsearvo siit yhteydest siihe omaa olemiseen, et tän takii mä oon ehkä niiku olemassa, et mä koen tätä yhteyttä, ja sit tavallaa ei näil ulkosil asioil oookaa enää nii välii.” (H5)

Työssä jaksamisen repertuaarissa NVC sen sijaan asettuu enemmän välineeksi paremman työhyvinvoinnin luomiseksi. Työssäjaksamisen repertuaari sisältää seuraavat asemapositionit: ymmärtäjän asema, itse-empaatikon asema ja toimijan asema. Ymmärtäjän asemassa opettaja käyttää NVC:tä päästäkseen irti omista ahdistavista tai raskaista tunteista ja ajatuksista työhönsä liittyen pyrkimällä ymmärtämään toisen ihmisen tarpeita ja asettumaan sen myötä tämän asemaan. Itse-empaatikon asemassa opettaja sen sijaan pyrkii ymmärtämään ja sanoittamaan itselleen omia reaktioitaan ja näin käsittelemään työssä kohtaamiaan hankalia tilanteita. Toimijan asemassa puolestaan nostettiin keskeiseksi opettajan vapaus valita toimintatapansa ja toteuttaa NVC:n mukaista toimintaa oman luokkansa kanssa pystyäkseen tehdä työtään lähempänä omaa arvomaailmaa ja täten jaksamaan myös työssä paremmin.

Ymmärtäjän asema:

”sitä voi käyttää esim semmosee perusymmärrykseen, että öö, miksi ihmiset toimii siten ku ne toimii, ja se tuo, tuo mun mielestä semmosta pehmeyttä siihen ihmisten kohtaamiseen, että ei oo niin sellasta mustavalkosta, että ”tää nyt toimii väärin” tai ”ärsyttää mua tahallaan” tai mitä tahansa semmosia leimoja, mitä helposti heittää, ja sitte ajatukset luo sitte tuskaa, sisäistä tuskaa, koska Uskoo vielä niihi, ni jotenki se tuopi semmosta ymmärrystä ja laajempaa perspektiiviä kohtaamisiin.” (H6)

Itse-empaatikon asema:

”et kaikki harmitukset ja muut, tunteet, et ei ne, ei ne oo sillee ongelma, tai et ei ne ees tunnu pahalt, jos niit ei vastusta ja niitte antaa vaa sillee olla, jotenki ymmärtää et mist ne johtuu, eli niist omist tarpeista.” (H5)

Toimijan asema:

”Öö, sitten mutta mä en haluu kuitenkaan niiku et se jää siihen, et koska rakenteet on näin jäykkiä, niin ei vois tehdä mitään, kun kuitenkin niiden sisälläkin voi tehdä, paljon, tai ehkä niin radikaaleja muutoksia, kun jos olis ihan vapaat kädet. Et vois itse ihan niinku organisoida. Päivän ja ryhmän ja aina saada resursseja siihen mitä haluaa.. mut et vaikka on opetussuunnitelma ja kaikki, ni sit kuitenkin niiku se opettajan oma toimiminen ja asioista puhuminen on tosi iso osa” (H1)

Hyötyrepertuaarissa NVC toimii edellisistä poiketen työkaluna toteuttaa paremmin koululle tyypillisiä tavoitteita tehokkuudesta ja kuuliaisten kansalaisten tuottamisesta. Hyötyrepertuaari koostuu motivoijan asemasta, futuristin asemasta sekä pehmeän johtajan asemasta. Näille rooleille on tyypillistä tunne- ja vuorovaikutustaitojen

yhdistäminen luvussa 2.2 esittelemääni talouspoliittiseen hyötyajatteluun. Motivoijan asemaan asettuessaan opettaja pyrkii parantamaan oppilaiden opiskelumotivaatiota ratkaisemalla NVC:n keinoin esimerkiksi opiskelua häiritseviä oppilaiden välisiä ihmissuhdekiistoja tai yrittämällä saada oppilaita kiinnostumaan oppiaineista NVC:tä hyödyntäen. Futuristin asemassa NVC:n opettamisella pyritään kasvattamaan oppilaista paremmin tulevaisuudessa pärjääviä kansalaisia. Pehmeän johtajan asemassa pyritään puolestaan rakentamaan läheisempi suhde opettajan ja oppilaan välille kuin mitä koulumaailmassa perinteisesti on koettu näkemään. Tällä pyrittiin muun muassa paremman työrauhan saavuttamiseen, tehokkaampaan sääntöjen noudattamiseen sekä oppilaiden rehellisemmän itseilmaisun mahdollistamiseen.

Motivoijan asema:

”ja se että jollain tavalla, vaik ois niinku rajalline aikaki, ni mä jotenki haluun niinku yrittää sellasta, niinku interaktiivisuutta siihen, ehkä samanaikaisesti vähän niinku motivoida niitä siihen, että MIKSI juuri Tämä opetettava aihe jotenkin tukis..niinku olis niille merkityksellistä. Niinku vaikka joskus se ei oo kauheen helppoo (naurua)” (H8)

Futuristin asema:

”sit jos ei se ikinä Opikaa siihe itseohjautuvuutee jos, että jos aina niinkö tavoitteet ja palkinnot ja kaikki tulee ulkoapäin, nii siitä voi kyllä sit lähteä semmone (J:mm), nii et se ei ole enää nii semmone aktiivinen toimija omassa elämässään se, lapsi sitten aikuistuuessaankaan” (H6)

Pehmeän johtajan asema:

”NVC:tä käyttämällä voi olla hyvin uskottava auktoriteetti, että auktoriteetin ei tarvitse olla pelottava (J:mm) Voi olla jämäkkä ja rajoja laittava käyttämällä NVC:tä” (H3)

Neljänneksi repertuaariksi muodostui empiriarepertuaari. Empiriarepertuaarissa NVC:stä puhuttiin suhteessa sellaisiin koulun toimintamalleihin ja rakenteisiin, jotka estävät jollakin tavoin NVC:n käytön. Empiriarepertuaarin muodostavat realistin asema, epäilijän asema ja tietäjän asema. Realistin asemassa osoitettiin muun muassa koulun ajalliset, resurssilliset ja taidolliset puutteet NVC:n kannalta. Lisäksi realistin asema toi vahvasti esiin työyhteisöön kuulumisen paineen sekä johtotason NVC-vastaiset toimintamallit. Epäilijän asemassa nimensä mukaisesti epäiltiin NVC:tä ja sen toimivuutta joissakin koulun tilanteissa, kuten esimerkiksi aggressioiden ja opettajan

rehellisen itseilmaisun suhteen. Tietäjän asemassa puolestaan tuotiin esiin tilanteita, joissa opettajat asettavat itsensä paremmin tietäjän paikalle suhteessa oppilaaseen. Päinvastoin kuin yhteyden repertuaarissa tässä asemassa korostuvat muun muassa oppilaan parhaan tietäminen hänen puolestaan ja kyky lukea oppilasta.

Realistin asema:

”Joku niinku semmone että välillä on kokenu tosi ahtaaksi sen paikan, olla opettaja, ja mitä se oikeesti on, ja onko se oikeesti jotain mitä mä voin tehdä omana itsenä ni ei oo välttämättä. -- Ja näin ni tavallaan onko tilaa avautua niistä omista tunteista ja tarpeista, ni esim siellä aiemmassa työpaikassa siellä mistä mä sain purut niin, Ei ollu, mahdollisuutta, niinku periaatteessa, että multa odotettiin Tietynlaista (J:mm) Ja sen sijaan että ois ymmärretty sitä mun tapaa, ja tutustuttu siihen ja hyväksytty se, ni help.. hel.. oli helpompi antaa mulle kenkää (J:mm mm) Et siinähän huomaa taas sen et ei ollu siinä laitoksessa mahdollista” (H7)

Epäilijän asema:

”et tarvii niinku myös muita, muita niinku experties et just niinku agressioiden kanssa ja tollasii, et just jos joku niinku tosi vihanen, et sillon se ei myöskään siitä pysty puhumaan, et miten näin sit siinä tilanteessa vois parhaiten toimia, et siihen tarvii niinku lisävälineitä vielä. (J:nii joo). Et niinku mitä voi sit tehdä jos joku on tosi aggressiivinen, et mitä viel käytäntöjä on siihen, et voi just tukea juuri sitä lasta siinä et miten se purkaa sen niinku aggression? (H1)

Tietäjän asema:

“different groups can have different Make up from religious and öm.. experiences as well, sometimes you get a feeling from a group that they would find a certain topic a little bit more challenging to take, and again that comes with practice as well, to get to Feel the group (J:yea) Makin assumptions but actually.. IT’S INTUITION! Intuition is very important, and that’s a very important thing in teachers life, as well, or it should be.” (H4)

Kussakin repertuaarissa tuotettiin erilainen kuva NVC:n käytöstä koulussa. Toisinaan tuotetut kuvat ja asemat olivat jopa ristiriitaisessa asemassa keskenään, kuten esimerkiksi yhteyden ja empiriarepertuaarin välillä voidaan havaita. Seuraavassa luvussa esittelen yleiset diskurssianalyttiset lähtökohdat ja yhdistän ne omaan tutkimukseeni.

3.5 Diskurssianalyysi menetelmänä

Diskurssianalyysi on tutkimusmenetelmänä laaja ja monipuolinen metodikenttä, mutta yhteistä kaikessa diskursiivisessa tutkimuksessa on huomion kiinnittyminen kielenkäytön tarkasteluun (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016, 25). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kielen katsotaan rakentavan todellisuutta (*sosiaalinen konstruktivismi*), toisin kuin esimerkiksi sisällönanalyysissa, jossa kielen katsotaan kuvaavan todellisuutta (*realistinen näkökulma*). Tarkastelemalla aineistossa ilmeneviä kielenkäytäntöjä ja sosiaalisesti rakennettuja todellisuuksia voidaan näin ollen päästä käsiksi joihinkin sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneisiin normeihin, valtasuhteisiin ja opettajan rooleihin. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993.)

Diskurssianalyysissa katsotaan, ettei mitä tahansa kuitenkaan voida sanoa, vaan sanottu on aina suhteessa jo olemassa oleviin diskursseihin sekä omaan sosiaaliseen asemaan. Sosiaalinen asema voi vaihtua esimerkiksi ammattiroolin myötä. Diskurssit, joiden rajoissa yksilö voi puhua, ovat historiallisesti muodostuneita ja lisäksi vahvasti yhteydessä paikkaan: eri tiloissa ja instituutioissa on olemassa omat puhekäytäntönsä, joihin yksilön on asetuttava – joko puoltavasti tai vastustavasti (Foucault 2005, 48, 63.) Toisaalta koska diskurssit muodostuvat juuri puheessa, voidaan uudenlaisen puhetavan myötä muuttaa myös todellisuutta. Latinankielisen *discursus* -sanan etymologinen tausta viittaakin juuri siihen, kuinka diskurssianalyysissa maailmaa sanoilla vuorotellen kuvaillaan ja rakennetaan. (Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & Glynis O’Garro. 2005, 369.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytän diskurssianalyysia kahdella tavalla. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen, eli vastapuheen ja itsetodistelun osalta, analysoin puheessa tuotettujen opettajan asemien vaihtelevuutta suhteessa koettuihin syytöksiin. Näissä tapauksissa havaintoyksikkönä toimii sellainen puheenpätkä, jossa haastateltava tulee tuottaneeksi yhden opettajan aseman. Diskurssianalyysin myötä analyysi kohdistuukin kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla siihen, minkä opettaja aseman tuottaminen nähdään missäkin tilanteessa tärkeäksi, eli mitkä opettajan asemat painavat sosiaalisesti milloinkin eniten ja mitä tästä voidaan tulkita. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla kiinnostus on sen sijaan enemminkin retoriikan tasolla.

Analysoimalla retorisia ongelmien hallintakeinoja tämäkin kysymys kuitenkin yhdistyy kahteen edelliseen tutkimuskysymykseen antaen syventävää ymmärrystä niistä.

Diskurssianalyysille tyypillisesti tarkastelen asioita seuraavien kysymysten valossa: mihin on mahdollista viitata ja sijoittaa itsensä? Minkä koetaan vaativan lisäperusteluita ja täsmennystä? Mitä vastaan puolustellaan tai todistellaan? Mistä ei oikein voi puhua ollenkaan eli mikä sivuutetaan? Kuka voi puhua ja mistä? (Foucault 2005, 70.) Näin ollen aineiston analyysin kautta pääsen tarkastelemaan joitakin sellaisia normeja ja diskursseja, joita koulumaailmassa on tällä hetkellä läsnä. On kuitenkin syytä muistaa, että samassa ajassa ja paikassa voi olla useita rinnakkaisia keskenään kilpailevia diskursseja (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17-18). Vallitsevat diskurssit voivat asettua tapauskohtaisesti eri tavalla suhteessa toisiinsa: toisinaan ne voivat olla rinnakkaisesti hierarkisoituneita ja toisinaan vastakkain. Analysoimalla diskurssien valtasuhteita tässä tutkimuksessa pääsen myös käsiksi siihen, millaiset mahdollisuudet toisin ajattelulle ja toisin toimimiselle, eli yleisten normien vastaiselle ajattelulle ja toiminnalle, koulumaailmassa on (NVC-prosessin edustaessa tässä yhteydessä tätä toisinajattelua ja -toimimista). (Simola 1995, 23-37.)

Tutkimukseni asemoimisen kannalta tuon seuraavaksi esiin luvun alussa mainitsemani diskurssianalyysikentän laajan olemuksen ja yhdistän tutkimuskysymysteni näkökulman entistä syvemmin diskurssianalyysin teoreettisiin lähtökohtiin. Ymmärtämällä oman tutkimuksen aseman suhteessa diskurssianalyysikentän suuntauksiin pystyn tutkijana perustelevaan paremmin omia metodologisia valintojani.

Diskurssianalyysin (DA) kentällä voidaan nähdä kaksi ääripäätä: ontologinen konstruktionismi (*realististinen DA*) ja episteeminen konstruktionismi (*relativistinen DA*). Realistinen diskurssianalyysi on kiinnostunut diskurssien ja ei-diskursiivisten todellisuuksien yhteyksistä eli siitä, miten diskurssien kautta uusinnetaan ja muunnetaan materiaalista maailmaa. Tätä lähestymistapaa käytetään erityisesti esimerkiksi kriittisessä diskurssianalyysissa (*CDA*). Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee sekä diskursseja itsejään että niitä sosio-kulttuurisia konteksteja, joissa ne on tuotettu. Relativistinen diskurssianalyysi puolestaan jättää tämän sosio-kulttuurisen ympäristön tarkastelun pois analyysistaan ja on näin ollen kiinnostunut ainoastaan diskurssien analysoimisesta. Relativistista diskurssianalyysia voidaan pitää neutraalimpana ja ei niin kriittisenä analyysinä verrattuna realistiseen diskurssianalyysiin: relativistinen diskurssianalyysi ei

ota kantaa siihen, onko todellisuutta kielen ulkopuolella olemassa vai ei. (Juhila 1999, 162-165.)

Tarkemmin katsoen ontologisen todellisuuden erottaminen puheessa tuotetuista diskursseista ei ole koskaan täysin mahdollista, edes realistisessa diskurssianalyysissa. Vaikka realistinen diskurssianalyysi katsoo maailmassa (aineiston ulkopuolella) olevan diskursseja, ovat nämäkin diskurssit lopulta puheella tuotettuja ja vaan niin yleistyneitä, että realistinen diskurssianalyysi katsoo niiden edustavan ei-diskursiivista todellisuutta. Tällaiset vahvat hallitsevat, ontologisen statuksenkin saaneet diskurssit ylläpitävät esimerkiksi sukupuoleen, etnisyyteen ja sosiaaliluokkaan liittyviä valtasuhteita. Mutta koska Foucault'n näkemyksen mukaan vastarinnan mahdollisuus piilee juuri näissä vakiintuneiden diskurssien rikkomisessa ja kyseenalaistamisessa, ei todellisuutta voida lopulta pitää ei-diskursiivisena. (Juhila 199, 164-165.) Kun tällaisia vahvoja hallitsevia diskursseja tarkastellaan olemassa olevina todellisuuksina, ne nostetaan keskusteluun ja niitä avataan, tehdään lopulta kuitenkin tilaa myös toisenlaisille tavoille rakentaa, tulkita ja muokata todellisuutta (Aittola & Raiskila 1994, 227).

Suuntauksia ei kuitenkaan ole vain nämä kaksi, vaan näitä kahta voidaan pitää janan ääripäinä tai teoriassa suuntaa antavina erotteluina. Tässä pro gradu -tutkimuksessani tulokset keskustelevat yleisesti tunnettujen opettajan työhön liitettyjen normien eli niin sanotusti ei-diskursiivisen maailman kanssa. Näin ollen tutkimuskontekstini voidaan nähdä edustavan enemmän ontologista konstruktionismia ja sen myötä realistista diskurssianalyysia. Tätä tukee myös teoriani, jossa olen pyrkinyt valaisemaan aiemman tutkimuksen myötä opettajan työhön liittyviä diskursseja. Tutkimuksen lopussa pohdin tulosten valossa myös sitä, minkälainen tila ja minkälaiset mahdollisuudet opettajilla on luoda uusia diskursseja ja toimintamalleja koulun sisältä käsin. Siirryn seuraavassa luvussa esittelemään analyysini tuloksia.

4 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimustuloslukuni rakentuu kolmesta alaluvusta, jossa kussakin vastaan yhteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisessä tulosluvussa analysoin haastattelutilanteissa ilmeneviä vastatodisteluita, toisessa itsetodisteluita ja kolmannessa hallintapuhetta. Analyysit on toteutettu toisistaan erillään, mutta yhdessä niistä rakentuu toisiaan täydentävä kokonaisuus. Esitän aluksi kunkin analyysin itsessään ja lopuksi kasaan tulokset yhteen pohtien niiden yhteisvaikutuksia.

4.1 Mihin opettajan asemiin haastateltavat nojautuvat vastatodistelupuheessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla huomio kiinnittyy haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorojen välisiin jännitteisiin. Haastattelutilanteessa haastattelijan rooli on ollut olla mahdollisimman objektiivinen, ei-johdatteleva sekä ei-syyllistävä. Tästä huolimatta tutkijan pyrkimys neutraaliuteen ei aina välity sellaisena haastateltavalle. Vastapuheanalyysissa analysoinkin sellaisia haastatteluvuorovaikutuksen tilanteita, joissa haastateltava kokee haastattelijana esittämäni tarkentavan kysymyksen tai muun huomion jonkinlaisena potentiaalisena syytöksenä sitä kohtaan, mitä hän on juuri sanonut. Syytöksen kokemus paljastuu siitä, että haastateltava osoittaa välikommenttini jälkeen hallitsevan myös syytökseen liittyvän aihepiirin. Vastaamalla koettuun syytökseen haastateltavat pyrkivät tasapainottamaan omaa asemaansa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. (Goffman 1995, 16-17.)

Vastapuheanalyysissa keskeistä on seurata puheessa tuotettujen opettajan asemien ja niistä muodostuneiden repertuaarien vaihteluita suhteessa haastattelijan välikommentteihin. Suoninen (1993, 23) toteaaakin, ettei haastateltavan tulkinta haastattelijan kommentista edellytä haastattelijan kommentin tutkimista, vaan pikemminkin sen tutkimista, miten haastateltava tähän kommenttiin reagoi. Esitän idean konkreettisesti aineistoesimerkissä 1. Otteen alkuosassa haastateltava puhuu itsestään tietäjän aseman mukaisesti asettaessaan itsensä sellaiseen opettajan asemaan, jossa voi tietoisesti tehdä päätöksiä ja käyttää valtaa toisten puolesta. Puheenvuoron päättyessä

esitän haastattelijana kommentin, joka johtaa siihen, että haastateltava jatkaakin puhumista, mutta tällä kertaa puhetapa on pehmeän johtajan aseman mukaista:

Esimerkki 1:

”mä haluaisin viel enemmän ottaa sen puheeks et mä haluaisin et me toimitaan tällä tavalla, niinku kaikki me täällä luokassa, et sitä mä niinku haluaisin enemmän, et mä en sil tavalla suoraan yrittäny saada oppilaita puhumaan sillä tavalla, niin sen vois niinkun kuitenkin yrittää et opettais heille valmiiks et aina ne vois omatoimisesti käyttää sitä et musta tuntuu nyt näin ja mä haluaisin tätä ja et niinku se ois semmonen niinku yleinen tapa puhua siinä luokassa (J: joo) Se ois ehkä niinku se seuraava taso mihi vois pyrkiä, ja varmaan niinku vois toimiakin jos lähtis siihen niinku jotenki et mun luokassa toimitaan näin, opettajalla on paljon valtaa kuitenkin (nauraa) ni sitä vois käyttää niinku hyvällä tavalla.

J: mitä jos koko koulu toimis silleen.. (naurahtaan)

JOO, joo siis se ois viel , nii siis sen mä kyl otin esiin joskus sit ku mä olin näistä just eri partnership model ja dominans model niinku tavallaa et sit ei olis niinku mitään sääntöjä valmiiks, ni sitä mä joskus puhuinki jossai opettajan kokouksessa, mut en siis odottanu et ei sit ois mitään sääntöjä (nauraa) mutta mä vaan niinku kerroin siitä et tavallaan se oletus et jos me kuunnellaa aina mitkä tarpeet on ni sit päädytään kuitenkin sellasiin samankaltasiin asioihin, et halutaan et halutaan et joku tietty aika niinku alkaa jotain, koska on niinku selkeyden tarve ja emmätiedä oppimisen tarve ja eri niinku jotka ei täyty jos kaikki tulee eri aikaan sisään ja niinku (J:joo) tällasii, ni se ei tarkoittais et se ois täys kaaos et jos ei ois näitä valmiiksi annettuja sääntöjä. Et ainaki niinku ajatuksena vois kokeilla sitä et mitä tarvitaan oikeesti niinku sääntöinä ja mitä ei ja just et millä tavalla niitä vois rakentaa” (H1)

Repertuaarien tasolla esimerkissä 1 voidaan havaita muutos empiriarepertuaarista hyötyrepertuaarin (tietäjän aseman sijoittuessa empiriarepertuaariin ja pehmeän johtajan aseman sisältyessä hyötyrepertuaariin). Tulkitsen haastateltavan puheessa tuotettujen opettajan asemien muuttumista siten, että haastattelijana esittämäni kommentti *”mitä jos koko koulu toimis silleen”* tuli tulkituksi mahdollisena syytöksenä hyötyrepertuaarin suunnalta. Tällöin opettajan erityinen valta-asema kyseenalaistuu, ja tilalle tulee kulttuuri, jossa kaikki koulun henkilöt puhuvat automaattisesti *”yhteyden kieltä”* toisille. Sanallisesti tätä voitaisiin kuvata esimerkiksi seuraavaksi: *”mitä jos koko koulu toimis silleen, että NVC olis kaiken lähtökohta?”* Kommenttini seurauksena haastateltava löyhensikin näkemystään auktoriteetista ja osoitti hallitsevansa myös sellaisen aseman, jossa johtajuus ei ole pintapuolisesti niin ylhäältä annettua (pehmeän johtajan asema).

Osaltaan esimerkistä yksi voidaan havaita, kuinka haastateltavan puhe valta-aseman omaavasta johtajahahmosta vaihtuu haastattelijan kommentin jälkeen ikään kuin astetta pehmeämmäksi tavaksi olla johtaja. Samansuuntainen muutos oli havaittavissa toisessa usein aineistossa toistuvassa asetelmassa:

Esimerkki 2:

”et jos mennää, ky..kysellää huumeiden käytöstä tai muista ni si si (naurua) sit saa tota, vähä niiku, (pohtiii) sit ollaa sellasissa vesissä että millon pitää sit vastata ammatillisesti että (naurua) että tai, että JOS nyt ois vaikka käyttäny huumeita, ni sit ei, ehkä kannattaa kertoa että, joku tämmöne toinen, koulun, koulumainen linja asiasta tai opetussuunnitelman mukaan linja asiasta tai, tai kiertää se kysymys, mutta että..

J: Mm. Nii et opettajalla on kuitenkin jonki näköne ammattirooli, missä sen pitää olla?

Kyllä mut et ammattiroolissa ni, mm, et kuitenkin pitää niiku kohdata opettajat ja vanhemmat niiku ihmisenä, ei ottaa yläpuolelta tulevana (J:mm), jossaki norsunluutornissa olevana yksilönä että, että ei muuten synny sellasta jotenki kun..., molemmiin puolista kunnioitusta pääse syntymään että, ja arvostusta, ja semmosta luottamusta” (H3)

Esimerkin kaksi osalta voidaan haastateltavan havaita muuttavan puhetapaansa empiriarepertuaarista, realistin asemasta yhteyden repertuaariin hetkessä eläjän asemaan. Otteen alussa haastateltava tuo esiin, kuinka opettajana ei voi puhua täysin avoimesti kaikista henkilökohtaisista asioista opettajakuvan ylläpitämiseksi. Tällainen puhetapa kumpuaa realistin asemasta, jossa koulun ja opettajan rajoista ollaan tietoisia suhteessa täysin vapautuneeseen NVC:n käyttöön. Haastattelijana esittämäni tarkentava kysymys ”Mm. Nii et opettajalla on kuitenkin jonki näköne ammattirooli, missä sen pitää olla?” kuultiin kuitenkin tässäkin tapauksessa syytöksenä yhteyden repertuaarin suunnasta ja sanallisesti se voitaisiin muotoilla esimerkiksi seuraavanlaisesti: ”Mm. Eli opettaja ei voi olla täysin avoin, rehellinen ja inhimillinen kohtaamisissaan koulussa?” Kaavan mukaan haastateltava vastaa kokemaansa syytökseen jälleen tuottamalla vastauksen, jossa voi kumota syytöksen.

Edellä kuvattujen esimerkkiotteiden dynamiikka toistui haastatteluissa. Koettujen syytöksen nähtiin useimmiten tulevan joko yhteyden repertuaarista tai hyötyrepertuaarista, jolloin jatkopuheenvuorossa tuotettiin puheessa syytöksen kumoava opettajan asema ja osoitettiin hallitsevan sekin – jopa ristiriitaisuuden uhalla suhteessa aiemmin sanottuun. Olen kerännyt taulukkoon kolme kaikki vastatodisteluiksi identifioimani haastatteluvuorovaikutuksen tilanteet.

Taulukko 3. *Vastatodistelut.*

<i>Repertuaari</i>	<i>Opettajan asema</i>	<i>Vastatodistelut (kpl)</i>
Yhteyden repertuaari (4kpl)	Kuuntelijan asema	-
	Puhujan asema	1
	Hetkessä eläjän asema	3
Työssä jaksamisen repertuaari (2kpl)	Ymmärtäjän asema	-
	Itse-empaatikon asema	2
	Toimijan asema	-
Hyöty-repertuaari (11 kpl)	Motivoijan asema	4
	Futuristin asema	2
	Johtajan asema	5
Empiria-repertuaari (5 kpl)	Realistin asema	3
	Epäilijän asema	-
	Tietäjän asema	2

Kuten taulukosta kolme voi havaita, eniten vastatodisteluita kerääntyi hyötyrepertuaariin sekä yhteyden repertuaariin. Kahden itse-empaatikon asemaan sijoittuvan vastatodistelun voidaan myös osaltaan nähdä sisältyvän hyötyrepertuaariin, sillä niissä tuotiin vahvasti esille, kuinka NVC:stä on *todella hyötyä* oman työssäjaksamisen kannalta. Yhteyden ja hyötyrepertuaarien painottumista voidaan selittää esimerkiksi sillä, että haastateltavat pitävät haastattelijaa yhteyden ja hyötyrepertuaarin edustajana. Oletus yhteyden repertuaarin edustamisesta voidaan tehdä sen perusteella, että haastateltavat tietävät jakavansa tutkijan kanssa saman kiinnostuksen kohteen eli NVC:n. Kiinnostus ja jopa

intohimoinen suhtautuminen NVC:hen johtaakin sosiaalisessa keskustelutilanteessa kenties siihen, että sen hallitseminen tulee osoittaa oman sisäpiirin jäsenelle, vaikka se asettuisikin ristiriitaiseen asemaan muiden puheessa tuotettujen repertuaarien kanssa.

Oletus hyötyrepertuaarin edustamisesta puolestaan voidaan selittää haastattelijan tutkijapositionilla. Tutkijan ajatellaan kenties etsivän tutkimuskohteestaan sellaisia tuloksia, jotka näyttäisivät tutkimuksessa hyödyllisiltä NVC:n ja koulumaailman suhteen. Lisäksi kouluissa vallitsevan hyötydiskurssin (ks. luku 2.2) valoittamana hyötynäkökulma nähdään todennäköisesti ainoana keinona integroida NVC:tä perinteiseen koulumaailmaan. Ilman hyötynäkökulman vahvaa painottamista haastateltavat saattaisivat joutua painottamaan NVC:n lähtökohtaisia arvoja ihmisten välisestä yhteydestä; ihmisten välinen yhteys ei kuitenkaan asetu tällä hetkellä koulumaailmassa kiinnostavaksi tavoitteeksi itsessään koulun perimmäisten tehtävien ja tavoitteiden takia. Näin ollen yhteyden sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen painottaminen täytyy toteuttaa sellaista reittiä pitkin, jolla on kosketuspintaa kouludiskurssissa, eli toisin sanoen hyötydiskurssin kautta.

Palaan tässä yhteydessä myös diskurssianalyysin lähtökohtaisiin ajatuksiin siitä, mistä roolista on mahdollista sanoa ja mitä. Realistisen diskurssianalyysin nimissä opettajan on mahdollista puhua vain niistä diskursseista käsin, jotka jo ovat olemassa ympärillämme (Juhila 1999, 162-165.) Samaa ajatusta välitti Broady (1986) puhuessaan opettajan ammattitaudista ja siitä, kuinka opettajat harvoin ovat tietoisia tästä roolinsa luonteesta (ks. luku 2.3). Tässä tutkimuksessa vastatodisteluiden kohdalla voidaan todeta, ettei opettajien ole aina mahdollista vedota yhteyden diskurssiin, sillä sitä ei tunneta tai sillä ei ole itsenäistä painoarvoa kouludiskurssissa. Empiriarepertuaariin kohdentuvat vastatodistelut eivät kuitenkaan näyttäneet noudattavan samaa logiikkaa, mikä käy ilmi seuraavasta esimerkistä:

Esimerkki 3

”kun opiskelijat kirjottaa heidän learning diaryt, niin aika paljon kipeitä juttuja tulee esille, ja itse asiassa se on aika iso luottamus, mun ja heidän välillä. Mä olen ainoa ihminen kuka lukee ne, mutta se on heidän oma prosessi, ja tottakai kommentoin, mutta mä en mee se rajan yli, että mä en terapioi tuolla. Se on heidän oma prosessi. Ja se on vaikee joskus pitää se raja (naurua)

J: Joo. Mitä sit jos sä terapioisit, ni mitä sä sit siis tekisit?

MUtta se Ei oo mun rooli, mä en Oikeesti halua mennä sen, mä luulen se vie vähän eri tasolle sit sen asian, koska meil on kaikilla oma historia ja omat jutut takana, mitkä kyllä vaikuttaa meiän elämään, ja joskus ne on hyvin piilossa, ja joskus ne van Yhtäkkiä hyppää ja, tuolla luokassa kyllä hyppää aika paljon asioita, mutta se ei oo mun rooli, että mä yritän näyttää heille, ratkaista sen. Että mä voin sanoa ehkä että sun on parempi hakea, katsoa tähän suuntaan, ja hakea ammattilainen apuun juuri tuohon” (H4)

Kolmannen esimerkin kaltaiset aineisto-otteet poikkeavat muista siinä mielessä, että niissä ei vastata millään tavalla haastattelijana esittämääni tarkentavaan kysymykseen, vaan sen sijaan tuotetaan erittäin vahvasti empiriarepertuaarin mukainen diskurssi. Esimerkin kolme kohdalla tämä voidaan todeta siitä, kuinka haastateltava ohittaa kokonaan kysymykseni ja painottaa hyvin voimakkaasti sitä, ettei terapeutin asema kuulu hänen työnkuvaansa. Tämä tapahtuu siitäkin huolimatta, että ennen esittämääni tarkentavaa kysymystä haastateltava juuri kertoi avoimesti ja leppoisesti, kuinka tämä terapeutin raja on usein opettajan työssä häilyvä: ” *Ja se on vaikee joskus pitää se raja (naurua)*”. Lisäksi haastateltava tuo esiin myöhemmin haastattelussa, kuinka hän usein ajautuu terapeutin asemaan oppilaiden kanssa, vaikkei se ole hänen pyrkimyksensä, sillä juuri tästä syystä hän on ajautunut työssään myös uupumukseen eli burn outiin.

Jostain syystä sekä realistin että tietäjän asemat tullaan tuottaneeksi edellä kuvatun otteen tavoin hyvin vahvasti ja erilaisiin resurssillisiin tai uskomuksellisiin väitteisiin nojaten. Esimerkin kolme kohdalla uteliaisuuteni terapeutin mahdollisesta asemasta sivuutetaan esimerkiksi täysin, ja sen sijaan tarkentava kysymykseni koetaan suorastaan uhkaavana syytöksenä empiriarepertuaarin suunnasta. Tässä yhteydessä haastateltavien erityisen voimakkaat reaktiot antavatkin esimakua siitä, kuinka empiriarepertuaarin hallitseminen koetaan opettajan työssä hyvin merkittäväksi. Jatkan empiriarepertuaarin käsittelyä

seuraavan tutkimuskysymyksen kohdalla, sillä se nousi itsetodisteluanalyyseissa keskeisimpään asemaan.

4.2 Mihin opettajan asemiin haastateltavat nojautuvat itsetodistelupuheessa?

Itsetodistelupuheella tarkoitetaan samantyylistä puheessa tuotetun opettajan aseman vaihtamista kuin vastatodistelussakin, mutta nimensä mukaisesti tällä kertaa koettu syytös ei tule ulkopuolelta haastattelijan kommentista, vaan haastateltavan omasta ajattelusta. Itsetodistelussa haastateltava osoittaa omasta aloitteestaan hallitsevansa eri opettajan rooleja koetun syytöksen syntyessä sisäisesti haastateltavan ajatteluprosessin yhteydessä (Billig ym. 1988, 88). Itsetodistelulla saadaan kulttuurisesti vahvoja normeja näkyville siten, että kiinnitetään huomio aluksi tuotetun opettajan aseman jälkeen tuotettuun toiseen opettajan asemaan, jolla on sama syytöksen kumoava vaikutus kuin vastatodisteluissakin. (Suoninen 1993, 125.) Helpottaakseni itsetodistelupätkien ymmärtämistä olen erottanut niistä haastateltavan itse itselleen esittämät syytökset omalle erilliselle rivilleen. Näin ne muistuttavat vastatodisteluotteiden rakennetta. Seuraavassa esimerkki itsetodistelusta:

Esimerkki 4:

”mä muistan ku joku poika oli lyöny viivottimella yhtä tyttöä, ja se oli niin hyvä ku mä näin et se tyttö odottaa, ku se tuli valittamaan, että nyt mä sanon niinku että oi kauheeta että mitä sä oot tehny, mut sit mä kysyinki että olikä vihainen ja että mistä sä olit vihainen, ni sit se poikaki niinku katto mua silleen et (naurua) että puhuksä mun kanssa (naurua), ja sit se oliki niinku ihan järkevää siis se syy, vaik se strategia tietysti ei ollu, et se halus olla rauhassa et se tyttö puhui koko ajan ja näin hänen kanssaan, kun hän halus tehdä jotain tehtävää. Ni sit mä niinku kuulin sitä, jotenki kans, et mul on se sellasena esimerkkinä, et miten voi niinku kuitenkin nähdä sen tarpeen, et halua rauhaa ja niinku et pystyy keskittymään ja oli siinä et oli turhautunu ku ei saanu sitä (naurua). Ni just tommosia pieniä, et ei niinku, ei oo aina niitä et leimaa pahikseks tiettyjä oppilaita. Ja et mul oli niitä omia just, kolme sellast poikaa, jotka oli et tuntu aina, tai et teki tosi paljon muille ja mitä nyt ei ollu sallittuu tai pidetty muilta, et niinku häiriköitä jos käyttäis leimoja. Mut mä just yritin niinku myös niitten kanssa aina puhua ja kuulla, niin paljon ku nyt pystyy, et mä nyt tietty myös jouduin, tai no koin et mä joudun (naurua) myös sanomaan että ei näin voi tehdä ja mut, kuitenkin eritavalla, mul oli kuitenkin niiden kanssa hyvä yhteys myös. Ja siis tavallaan pitää ottaa lasten tarpeet huomioon,

mutta mut sit et kuinka paljon ottais sit kaiken sen päivän, kaikkien sen päivän tarpeet ja niinku et, et mm, öö,

nii, kyl se vaatii aika paljon miettimistä, et miten sen vois organisoida niin, et samalla joku joka tarvii tätä voi saada sitä, ja samalla ku jotkut toiset on oppimassa tällä tavalla. Ja et niinku kyllähän nykyään, nytkin, tehdään sellasta, mut vois enemmän niinku tarvelähtöisesti ehkä lähtee siihen, öö. Ja kyl mä luulen et se jos kuitenkin monet opettajat opettajat väsyä ja tuntee et niitten, et just ne saa niiku vaa lisää tehtäviä ja niiku niitä ei kuunnella ja sellastakin ku kuulee aika paljon, ni et jos yrittäis enemmän myös kuulla niitten tarpeita ja (J:mm) et millä tavalla ja millon sit vaik haluis ne kokoukset ja mitä tää edistää et aina tavallaan kyseenalaistais sitä, et mitä ollaan tekemässä ja miks se on tärkeää tehdä just niin, ni mä luulen et kaikille tulis myös sellanen enemmän olo et mulla on täällä niiku, voi vaikuttaa asioihin ja musta niiku, välitetään, ja sit on myös niinku isompi halu välittää muista, tai niinku (J:jep) et ei oo turhia kokouksia koska joku on päättänyt sitä, ja niiku tällasia (J: joo) kokemuksia, ni sillä tavalla kannattais ottaa myös opettajien tarpeet huomioon. Mutta nii, ei varmaa olis helppoo jos oikeesti aina haluis kaikkien tarpeita. Ja sit just et, ei voi aina niiku jos on yksin opettaja, ni aina niinku tyydyttää kaikkien tarpeet, juuri silloin, vaikka tietäinkin mitä joku tarvis, ni niinku ei oo riittävästi, tai ei riitä kaikkeen samaan aikaan. On ns pakko tehdä joku valinta.” (H1)

Esimerkistä neljä voidaan aluksi havaita, kuinka puhuessaan oppilaiden tarpeiden huomioimisesta haastateltava painottaa yhteyden repertuaaria ja kuuntelijan asemaa. Tämän jälkeen hän kuitenkin esittää itselleen kysymyksen, jossa pohtii kuinka paljon oppilaiden tarpeisiin voi todella koulussa vastata. Itselleen esittämän kysymyksen voidaan sen resursseihin keskittyvän sisältönsä perusteella nähdä edustavan empiriarepertuaarista kohdentuvaa syytöstä. Heti itselleen esittämän kysymyksen jälkeen haastateltava alkaakin perustelemaan sitä, miksei lasten tarpeiden huomioon ottaminen koulussa ole lopulta mahdollista viitaten opettajien resurssien ja voimavarojen vähäisyyteen.

Vastauksessaan itselleen esittämästään kysymyksestä haastateltava vetoaa vahvasti realistin asemaan. Samanlainen asetelma toistuu useassa muussakin itsetodistelutilanteessa siten, että joissain jopa päädytään siihen, ettei ole koulun tai opettajan tehtävä vastata tai välttämättä edes huomioida oppilaiden tarpeita. Empiriarepertuaarin hallitsemisen osoittaminen nousee erittäin vahvasti esiin siitä huolimatta, että samoissa haastatteluissa haastateltavat ovat painottaneet paljon myös yhteyden merkitystä ja korostaneet sen tärkeyttä oman opettajuuden arvopohjalle. Tulkitsen tätä siten, että koulussa opettajan on jostain syystä hyvin tärkeää osoittaa

sosiaalisesti tuntevansa työn rajat eli osoittaa empiriarepertuaarin hallinta. Haastateltavieni mukaan näin osoitetaan esimerkiksi kuuluminen koulun sisäpiiriin, mikä on tärkeää muun muassa työyhteisöön kuulumisen, työpaikan pitämisen ja opettajaksi identifioitumisen kannalta.

Esitän seuraavaksi toisen tyyllisen aineistoesimerkin itsetodistelusta. Tässä tapauksessa haastateltava puhuu ensin empiriarepertuaarin näkökulmasta kertomalla, kuinka paljon enemmän aikaa NVC vaatisi todella toimiakseen koulussa. Tämän jälkeen hän esittää itselleen kysymyksen, jossa pohtii omaa asemaansa sovittelijana. Tässä aineisto-otteessa onkin mielenkiintoista se, että myös syytöksen voidaan nähdä tulevan empiriarepertuaarista: haastateltava kyseenalaistaa oman asemansa terapeutina vedoten sen sijaan sovittelevan opettajan asemaan. Tämän perään hän kuitenkin jatkaa jostain syystä vastaustaan ja tuo painokkaasti ilmi, kuinka NVC:stä on *silti* hyötyä. Vastauksensa loppupuolella hän tuottaa painokkaasti hyötyrepertuaarin mukaisen opettajan aseman.

Esimerkki 5

”..Tai ehkä se (riidan selvittäminen) ois sitte vaatinu vaa iha HIR-VIT-TÄ-VÄN paljo enemmän Aikaa, ja sit jotenki must tuntuu, et se ei riitä, että siin ois pitäny tavallaa Hoitaa, sitä, niinku et sen tytön ois varmaa pitäny samaan aikaa niinku saada muuta terapiaa, niinku tukemaan sitä.

Ja sit taas se on, ehkä ei oo enää se mun tontti sovittelijana.

(J:joo) Mutta se lopputulos oli kuitenkin, et se tyttö pysty Jatkamaan, et ku se oli, hän oli ihan sitä mieltä et hän lopettaa, et hän ei tee enää koko ryhmän kaa mitään töitä ja hän lähtee vaihtoon ja hän tekee nyt kaikki asiat ja et ei tarttis enää tehdä, ni et sit siinä mielessä oli kuitenkin ihan niinku osittainen onnistumistarina, niinku et se ryhmä pysty kuitenkin tekee ne hommansa lopPUUN sillä lukukaudella yhdessä. Et aidosti ainaki päästään siihen tilanteeseen, et ne opiskelijat voi jatkaa yhteistyötä (J:mm) ja niinku sen, et ku tuntuu et muuten siin ois ehkä Vielä isompi et ei voi sanoo niin, että se yhteys ois palautunu joka kerta sille tasolle, että ne ihmiset vois niinku ilolla tehdä työtä yhdessä (J:joo) Mut kuitenkin pystyvät tekee töitä yhdessä, ni se on enemmän ku se et joku jättäytys täysin syrjää.” (H8)

Esimerkissä viisi haastateltava tuottaa ensin empiriarepertuaarin mukaisen realistin aseman vetoamalla ajanpuutteeseen ja opettajan sovittelijan, eikä terapeutin, asemaan. Tämän jälkeen hän kuitenkin siirtyy hyötyrepertuaarin motivoijan asemaan ja tuottaa vahvan perustelun NVC:n hyötyjen puolesta osoittamalla, että se lisää kuitenkin

kiinnittymistä koulutyöskentelyyn. Kouluun kiinnittyminen nousikin esille merkittävänä selityksenä hyötyrepertuaarissa: peräti kolme neljästä itsetodistelupuheesta koski kouluun kiinnittymistä ja NVC:n mahdollisuuksia lisätä sitä.

Tämä oli sinänsä ristiriitaista, että samalla haastateltavat puhuivat haastatteluiden aikana yhteyden repertuaarissa esimerkiksi siitä, kuinka haluavat kunnioittaa oppilaiden päätöksiä muun muassa opiskelun suhteen. Itsetodisteluiden osalta kouluun kiinnittymiseen vetoaminen osoitti kuitenkin, kuinka vahva normi koulussa käyminen ja tavoiteltava asia koulussa menestyminen pohjimmiltaan on. Nykyisen muotoista koulussa käymisen normia harvoin kyseenalaistetaan edes esimerkiksi tutkimuksen tasolla. Nuorten syrjäytymistä tarkasteleva tutkimus (esim. Toiviainen 2018; Aaltonen 2011) pitää kouluun kiinnittymistä tärkeänä syrjäytymisen ehkäisykeinona, mutta siitä huolimatta että se tiedostaa koulun suosivan matemaattisluonnontieteellisen tietotaidon, hillityn habituksen sekä kirjoihin pohjautuvan oppimistyylin omaavia oppilaita ja että se ehdottaa muunkinlaisen tietotaidon, habituksen sekä oppimistyylien arvostamista kouluissa, päättyy se kuitenkin loppupäätelmissään tukemaan syrjäytyneiden nuorten integroimista koulun perinteiseen kulttuuriin erinäköisillä tukitoimilla.

Esittelen seuraavaksi taulukossa 4 kaikki haastatteluaineistosta identifioimani itsetodistelut ja analysoin tuloksia kokonaisuudessaan.

Taulukko 4. *Itsetodistelut.*

<i>Repertuaari</i>	<i>Opettajan asema</i>	<i>Itsetodistelut (kpl)</i>
Yhteyden repertuaari (12kpl)	Kuuntelijan asema	8
	Puhujan asema	-
	Hetkessä asema	4
Työssä jaksamisen repertuaari (11 kpl)	Ymmärtäjän asema	1
	Itse-empaatikon asema	3
	Toimijan asema	7
Hyöty-repertuaari (4 kpl)	Motivoijan asema	2
	Futuristin asema	2
	Johtajan asema	-
Empiria-repertuaari (40 kpl)	Realistin asema	20
	Epäilijän asema	6
	Tietäjän asema	14

Taulukon neljä perusteella voidaan havaita, kuinka verrattuna muihin repertuaareihin empiriarepertuaariin sijoittuu valtava määrä itsetodisteluja. Empiriarepertuaarin hallinta osoittautuikin edellä avaamieni analyysien perusteella merkittävään asemaan opettajan työssä. Empiriarepertuaarin jälkeen seuraavaksi eniten, vaikkakin huomattavasti vähemmän, itsetodisteluita sijoittuu yhteyden ja työssäjaksamisen repertuaareihin. Kaikkein vähiten itsetodisteluja sen sijaan luokiteltiin hyötyrepertuaariin, jonka sisältöä analysoin edellä.

Yhteyden repertuaarissa kuuntelijan asema sai yksittäisestä opettajan asemasta keskimääräistä enemmän huomiota. Kuuntelijan asemaa painotetuissa itsetodisteluissa viitattiin pääasiassa siihen, kuinka koulun rakenteet eivät aina tarjoa hedelmällisintä tilaa vastata oppilaiden tarpeisiin, mutta kuinka tästä resurssillisesta niukkuudesta huolimatta opettaja pystyi aina *edes* kuuntelemaan. Kuuntelemisella pyrittiin siis tarjoamaan kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta, vaikkei toiveita aina pystyttykään toteuttamaan tai tarpeisiin vastaamaan. Kuuntelemisen painottuminen itsetodisteluissa

asettuu kuitenkin mielenkiintoisesti ristiriitaiseen asemaan suhteessa aiemmin tuotettuun painokkaaseen empiriarepertuaariin, jonka mukaan opettajan tehtävä ei ole toimia oppilaille terapeutina.

Näen jonkinlaisen ristiriidan kuuntelemisen harjoittamisessa koulussa, jos siitä pyritään irrottamaan terapeuttiulottuvuus: vaikka haastateltavat painottavat, ettei heidän tehtävänsä ole toimia terapeutina, on NVC kuitenkin alkujaan kehitetty kliiniseen terapiaan, jossa keskeisimpänä metodina on tarpeiden tasolla kuulluksi tuleminen (Rosenberg 2015, 98). Rosenbergin mukaan parasta terapiaa on siis jo se, että ihminen tulee tarpeinensa kuulluksi ja nähdyksi. Kuten toin esille luvussa 2.4, NVC:n keskeisimpiin ajatuksiin liittyy kuitenkin tarpeiden esittämisen yhteydessä keskeisesti myös pyynnön esittäminen. Ilman pyynnön esittämistä tarve jää helposti vaille konkreettista mahdollisuutta täyttyä.

Voidaan kysyä, onko NVC:n viemisessä kouluun järkeä, jos sillä tehdään oppilaiden tai opettajien tarpeita näkyväksi, muttei pystytä tarjoamaan keinoja tarpeisiin vastaamiseksi tai ohjata ihmisiä tekemään pyyntöjä riippumatta siitä, miten niihin onnistutaan vastaamaan. Kenties yhtenä ongelmana pyyntöjen tekemisessä koulussa on se, ettei loppupeleissä edes ihminen itse kykene ottamaan vastuuta omista tarpeista koulun toimintamallien ja sääntöjen takia. Laitoksena koulu hallitsee niin oppilaita kuin sen muuta henkilökuntaa, ja estää aidon itseohjautuvuuden. Tämä havainto asettaa mielestäni NVC:n ristiriitaiseen asemaan koulun kanssa. Laajemmin ottaen voidaan myös pohtia sitä, mitä ihminen oppii siitä, että joku toinen hallitsee häntä ja ”tietää”, mitä hänen tulee milloinkin tehdä. Foucault (2000, 248-251) tuokin esiin, kuinka juuri tällaisten koulun piilevien käytäntöjen seurauksena opimme eniten yhteiskunnastamme ja kasvamme kuuliaisiksi työntekijöiksi. Kysynkin, voisimmeko luopua pelosta eli tarpeesta hallita ihmisiä ja silti luottaa, että heistä kasvaa terveitä ja onnellisia, työtäkin tekeviä, kansalaisia?

Yhteyden repertuaarin kannalta puhujan asemaan ei sen sijaan viitattu yhdessäkään itsetodistelussa. Itsetodisteluiden täydellinen puuttuminen tästä opettajan asemasta vahvistaa sitä lähtökohtaa, ettei opettajan inhimillisyydelle tai NVC:n kaltaiselle täysin rehelliselle itseilmaisulle ole koulumaailmassa sosiaalisten normien puitteissa tilaa tai jo ennestään olemassa olevaa diskurssia (vrt. luku 2.3).

Työssä jaksamisen repertuaarissa itsetodistelut jakautuivat siten, että eniten painoarvoa kertyi toimijan asemalle. Näissä itsetodisteluissa tyypillistä oli painottaa sitä, että vaikka koulun rakenteet eivät tarjoa tilaa kokonaisvaltaiselle NVC:n käytölle, voi opettaja kuitenkin itse saada valinnoillaan paljon aikaan. Näen tässä puheessa tietynlaista opettaja-aktivismia, eli pyrkimystä muuttaa koulua sen sisältä käsin. Opettaja-aktivistit uskovatkin rakenteiden muuttamisen olevan mahdollista koulun sisältä käsin (Picower 2012).

Lisäksi toimijan, itse-empaatikon ja ymmärtäjän itsetodisteluissa painottui se, kuinka NVC:n harjoittaminen henkilökohtaisella tasolla auttaa jaksamaan työssä paremmin. Hakalan (2020, 36) mukaan opettajien täytyy keksiä työssäjaksamista tukevat keinot itse, sillä koulumaailman rakenteet eivät sitä yleisesti tue. Tällaisella toiminnalla vältetään kuitenkin huomion kiinnittäminen rakenteelliselle tasolle, jossa todellisten muutosten opettajien työssä jaksamiseksi tulisi tapahtua. Ilmiötä kutsutaan terapisoitumiseksi (ks. esim. Brunila ym. 2019) ja yhtenä NVC:n vaarana voidaankin nähdä terapeuttisen eetoksen lisääntyminen. Tämä näkökulma kävisi yhteen sen koulutuspoliittisen päätösjärjestelmän kanssa, jossa kunnille ja kouluille annetaan tavoitteet, muttei itse keinoja toteuttaa näitä tavoitteita (Varjo 2007).

Hyötyrepertuaarin sisältöä olen esitellyt jo esimerkin viisi yhteydessä. Se mikä tällä erää on hyötyrepertuaarin kannalta kuitenkin kiinnostavaa, on se, että toisin kuin vastatodisteluissa, itsetodisteluissa hyötyrepertuaariin ei viitattu juuri lainkaan. Tulos oli aluksi hiukan yllättävä ja vaikeasti tulkittava, sillä koulumaailmassa luulisi hyötydiskurssille olevan paljon tilaa. Myöhemmin aloin kuitenkin pohtimaan sitä, onko vähäinen itsetodistelujen määrä hyötyrepertuaarissa merkki siitä, että opettajien tuottamaan julkiseen hyötypuheeseen liittyy jonkinlainen sosiaalinen paine, esimerkiksi luvussa 2.1 esiin tuomani opettajien yksityisyyden myytti eli se, ettei ongelmia ja niiden hallintamenetelmiä ole ylipäänsä suotavaa näyttää julkisesti. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysini kohdistuukin siihen, miten haastattelemani opettajat puhuvat NVC:n ja opettajuuden haasteista. Tarkastelen sitä, millä retorisisilla keinoilla he selittävät ja hallitsevat ongelmiaan haastattelutilanteessa.

4.3 Millä keinoilla haastateltavat selittävät ja hallitsevat ongelmia NVC:n ja koulun yhteensovittamiseen liittyen?

Kokonaisuuden hallinta puheessa on vahva normi itsessään (Suoninen 1993, 135). Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka tuomme puheemme aikana ongelmia tai ratkaisemattomia haasteita ilmi, meillä on ihmisinä tapana tuottaa lopuksi aina jonkinlainen looginen tai epälooginen lopetus, jolla selitämme kuuntelijalle tilanteen olevan kuitenkin jollain tavalla hallinnassa. Nimitänkin kolmannen tutkimuskysymyksen analyysikohdetta *hallintapuheeksi*. Hallintapuheen analyysissa huomio kohdistuu haastatteluissa esiin tuotuihin ratkaisemattomiin ongelmiin ja siihen, miten ne sanallisesti eli verbaalisesti tullaan hallituksi. Hallintapuheen kautta pyrin lopuksi myös syventämään vasta- ja itsetodisteluissa tekemiäni havaintoja.

Olen koonnut haastatteluissa esiintyvät hallintapuheen retoriset keinot taulukkoon viisi. Annan taulukon jälkeen kustakin hallintakeinosta esimerkin sekä perustelut. Alleviivatut kohdat otteissa edustavat hallintakeinolle tyypillisiä ilmauksia. Löysin aineistostani yhteensä kahdeksan hallintakeinoja, joista yksi (huumori) asettui itsenäisen hallintakeinon sijaan enemmänkin tehostekeinoksi. Selvästi eniten käytettyjä hallintakeinoja olivat sääntö-poikkeus -perustelu, uhripuhe sekä yleistäminen.

Taulukko 5. *Hallintapuhe.*

<i>HALLINTAKEINO</i>	<i>kpl</i>
A. Uhripuhe	9
B. Yleistäminen	9
C. Se-puhe	4
D. Aikajaottelu	4
E. Unelmapuhe	3
F. Sääntö-Poikkeus	10
G. Vetäytyminen	5
H. Huumori	5

A) Uhripuhe

Uhripuheella tarkoitan analyysissäni vetoamista johonkin itseään suurempaan ja hallitsemattomaan voimaan, jolle ei vaan mahda mitään. Usein aineistossa tällaiseksi voimaksi mainittiin esimerkiksi elämä: elämä on sellaista, ettei kaikki aina mene niin kuin oppikirjoissa. Tällainen elämään vetoaminen luo hallintavaikutelman tehokkaasti, sillä perustelutapa lienee sosiaalisesti hyvin käytetty silloin, kun jotain ennalta arvaamatonta negatiivista tapahtuu: ”Kaikkeen ei vaan voi itse vaikuttaa”. Seuraavassa esimerkki uhripuheesta:

”Ja sit myös on armollinen itselle ja muille ja elämälle, että ei ne aina kaikki tarvi olla niin täytettyjä että. Voi ottaa sillee iisistikki että. (J:mm) Vaikka, joo. Vaikka niinku, No ehkä se on tosi hyvä että tiedostaa jos on tarve jollekki ja sit alkaa saada kii jos vaikka tuntuu pahalta joskus (J:joo) ET ”ahaa tää tarve ei oo täyttyny” Mut sitte se, et no tarviiko mun just nyt täyttää sitä? Että tavallaa mitä jos ollaa tilanteessa että mä en yksinkertasesi voi täyttää mun tarvetta tai useempaaki kerralla, ni tarkottaakse sitä, et sit mä oon vähä niinku kusessa ku mä en saa täytetty mun tarpeita, ni että EI että, ei niit tarvii aina täyttää. (J:mm) Et niinku nii, elämä on jossai määrin, on aina välillä epämukavaa, se on iha ok.(J:joo) Sen voi hyväksyä ja sallia, ei se oo nii vakavaa. Jotaki tohon suuntaa. Mut et tää on elämää.” (H7)

Ote alkaa haastateltavan pohdinnoilla siitä, kenen vastuulla tarpeemme ovat ja mitä käy, jos ne eivät täyty. Pohdintaan ei kuitenkaan synny heti täysin selkeää vastausta ja lopussa haastateltava vetoaa elämään ja alistuu sen voimalle: aina ei voi saada sitä mitä haluaa tai tarvitsee, koska elämä vaan on sellaista. Elämään vetoamisen jälkeen en haastattelijanakaan huomaa haastattelutilanteessa puheessa enää mitään hallitsematonta ongelmaa, mikä vahvistanee uhripuheen normatiivista selitysvoimaa.

B) Yleistäminen

Yleistämisessä kyse on asioiden normaalistamisesta siten, että tuodaan esiin, kuinka tietynlaiset ratkeamattomat ongelmat voi käydä kenelle tahansa. Tällaisella puheella tuotetaan kuva siitä, että hallinnan puute kyseisessä asiassa on niin yleistä, että haasteet

jopa kuuluvat siihen. Kyseisessä esimerkkioitteessa oppilaiden välinen ratkeamaton erimielisyys lopulta perustellaan inhimillistämällä koko tilanne:

”Et se oli niinku, se oli hirveen raskasta sen takii, et sitte mun oli hirveen helppo ymmärtää niit toisii osapuolii, et siin oli niinku, oli semmosii tilanteita, tai siis kaikkia osapuolia mun oli helppo Ymmärtää (naurua) (J:joo) mutta tota se, että, se niinku, et ku ihmiset on pyytäny anteeks, ja kertonu sen useempaa otteeseen, et kuinka paljo ne suree ja ne toivoo että niil ois ollu voimia toimii siin tilantees eri tavalla, ni sit jotenki se, se ihminen, tämä koulukiusattu, ni jotenki tuntu, et oli tosi vaikee ottaa Vastaan sitä. Mut niin pitkään ku me ollaan ihmisii ni tällast tapahtuu. (J:joo)” (H8)

Tämän tyylinen tilanteiden normaalistaminen oli tyypillistä useassa aineisto-otteessa. Jos jossakin tilanteessa ei kyetty toimimaan loppuun asti NVC:tä hyödyntäen tai siinä ei muusta syystä ikään kuin onnistuttu ratkaisemaan tilannetta NVC:n avulla, vedottiin helposti ihmisyyteen ja erityisesti siihen, etteivät ihmiset aina kaikesta huolimatta kykene toimimaan NVC:n mukaisesti.

C) Se-puhe

Se-puheessa ristiriita hallitaan nimeämällä jokin asia etuliitteellä *se*. Tällöin puhuja odottaa kuuntelijan tietävän itsestään, mistä tarkalleen on kyse. Tässä aineistoesimerkkitapauksessa viittaus yhdistetään *siihen paikkaan, jossa voi puhalttaa ulos*. Jokaisen on helppo samaistua tämänkaltaiseen paikkaan ja sen tarpeellisuuteen, mutta olennaista se-puheessa on tässä yhteydessä sen käytön motiivi, joka kohdistuu edellä tuotetun ongelman kumoamiseen. Kyseissä tapauksessa se-puhetta käytetään selittämään ristiriitaa siitä aiemmin sanotusta, jossa ensin kuvataan itsensä alaisilleen avoimena johtajana, mutta myöhemmin tuodaankin ilmi, ettei aina voi olla täysin avoin:

”Mä sanoin (kollegalle) et ”mä oon aina ollu sitä mieltä, mie sanoin siulleki, että työstää pitää pystyä puhumaan, ja epäkohtiin pitää pystyy puuttumaa, jos minäki tien jotai typerää, ni sä voit sanoo miulle sen” (J:mm) -- Sit me vietiin tämä niinkö meidän talon palaveriin, se (työntekijä, ketä asia koski) sano et ”ei eii”, mä sanoin et eiku otetaa vaa et nää on työasioita et näistä, työstä pitää pystyä puhumaan (J:joo) Sitä mä oon aina kannustanu koko aja. -- mut kaikkee ei voi kertoo niiko henkilökunnalle niiko, eihä niille voi sanoo et ”aiku työ rasiatte mua!” (naurua) Ei ei semmosta -- rehtori, me tavataa kerra kuussa aina varataa niikö aika että (J:nii) meil on kahestaa niiko joku tunti puoltoista (J:joo) ja se on niiko semmone

hetki, et joskus me niiko puhalletaa siel vaa yhes niiko kiirettä ulos, et "Voii ei tästä tuu yhtä mitää, yhtä helevettä, aina joku sairaana, aina jok.. kuvittele, aina pitää hankkii joka päivä sijaisia ja.." Se on varmaa iha oikeesti hirvee ressi seki. ..Mut ne on sit semmosia niiko et tavallaa ne on sit siinä ja ne jää siihen (J:joo, joo) että joskus on, se on vaa niiko, täytyy olla se paikka, esimiehelläki mis niiko puhalletaa ulos ja niiko" (H2).

Otteesta voidaan myös havaita, kuinka haastattelijana reagoin myötätuntoisesti ristiriitaan, jonka haastateltava on tullut puheessaan tuottaneeksi ja jonka hän myös mahdollisesti itse huomaa. Sanoessaan *"..Mut ne on sit semmosia niiko et tavallaa ne on sit siinä ja ne jää siihen"*, haastateltava yrittää kenties pehmentää sitä, ettei itse ole ollut avoin kaikille toisille (purkaessaan tunteitaan rehtorille eikä suoraan käsittele asioita omien alaisten kanssa), vaikka odottaa avoimuutta heiltä. Tämän jälkeen haastattelijana kommentoin ymmärtäväisesti *"joo, joo"*. Myötätuntoni jälkeen haastateltava antaa tilanteelle vielä perustelun hyödyntäen se-puheen voimaa, ja vaikkei todellinen ristiriita tällä häviäkään, ainakin tilanteelle tuotetaan vahva perustelu, jota vastapuolen on vaikea lähteä kiistämään perustelun sisällön luoman yhteisen ymmärryksen takia.

D) Aikaulottuvuus

Aikaulottuvuuspuheessa oman puheen ristiriitaisuudet selvitetään vetoamalla johonkin sellaiseen aikaulottuvuuteen, jota kuuliija ei voi tarkistaa. Kyseisen otteen osalta haastateltava vetoaa tulevaisuuteen. Ristiriita otteessa juontaa juurensa aiemmin sanottuun, jossa NVC:n esitettiin sopivan kouluun hyvin. Nyt NVC:stä annetaan kuitenkin päinvastainen kuva, erityisesti inklusion ja kyläkoulujen lakkauttamisen takia:

"nyt on ollu myös aika semmosia NVC:n kannalta huonoja juttuja, niinku se inkvaasio, inklusiivi, mikä.. (naurua) (J:mm inklusio) Joo just se, näin, ja sit se että kyläkoulut lakkautetaan ja tehään niitä tehotuotantolaitoksia niistä kouluista nii, se nyt ei välttämättä palvele NVC:tä niin hyvin ku ois mahdollista. Öö ku tehään isommin nopeemmin tehokkaammin ja näin pois päin. (J:mm) Et ei se ehkä sitä hirveesti tue. Mutta näkisin että ku mennää ajassa eteenpäi ni olen hyvin optimistinen, ku se NVC alkaa siellä iha koulun rakenteissaki yhä enemmän näkyä, tulee enemmän tilaa ja mahdollisuuksia, siitä on nii hyviä tuloksia ja, näin, ni se varmasti sinne tulee kyllä pikkuhiljaa uppoamaan." (H7)

Ristiriitaisuutta NVC:n mahdollisuuksista toimia koulukontekstissa selitetään siis vetoamalla luottamukseen tulevaisuutta kohtaan. Tällainen tulevaisuuteen luottaminen asettui tärkeään asemaan kaikkien haastateltavien puheessa. Yhtenä yleisimpänä syynä NVC:n sisukkaille integroimispyrkimyksille koulussa mainittiinkin se, että tulevaisuudessa koulun uskottiin muuttuvan arvoiltaan enemmän ihmisten välistä yhteyttä arvostavaan suuntaan. Tosin tällaisissa tapauksissa vedottiin jälleen lähes aina hyötydiskurssiin, eli siihen, kuinka tulevaisuuden työmaailmassa yhteistyön sekä tunne- ja vuorovaikutus taitojen arvostus kasvaa entisestään robottien ja koneiden korvatesa yksinkertaisimpia työtehtäviä.

E) Unelmapuhe

Unelmapuheella tarkoitan puhetta, jossa ongelma ratkaistaan tuomalla esille toivottu lopputulema. Keskeistä tällaisen puheen ja kielen kannalta on erityisesti konditionaalimuodon käyttö. Esimerkkiotteessa haastateltava kertoi riitatilanteesta, joka ei ollut täysin ratkennut. Lopulta haastateltava loi hallintavaikutelman ratkeamattomaan tilanteeseen antamalla oikeaoppisen ratkaisun. Tällainen hallintakeino luo kuulijalle kokonaisuuden kuvan, vaikkei se perustukaan totuuteen.

”niin sitte hänelläki oli niinku valvottuja öitä, niinku, sillee muuttunu elämäntilanne, ni ehkä ei ollu sit niinku kaikkein eniten voimavaroja sillä hetkellä, ja sit niinku persoonana semmonen, niinku aika räiskyvä, ja ehk vähä kulttuurierojaki siinä, että tuota, sitte niinku toisella puolella tää kiusattu (naurahtaa) niin tuota niin, ni kyl mun mielest, mä jäin sit siihen käsitykseen, et hänel oli tosi vahva se leima itestää et ”mä en kelpaa” et ”aina tää vaa toistuu, et meen mä mihin tahansa, opiskelemaan tai kouluun, ni aina mä jään sen ryhmän ulkopuolelle”.. et osittain siinä varmasti ois ollu toivottavaa, et ihmisil ois ollu enemmän voimavaroja niinku toimia, toisia paremmin huomioiden” (H8)

F) Sääntö-poikkeus

Sääntö-poikkeus -hallintakeinossa haastateltavat mainitsevat ensin jostakin säännöstä, yleisestä faktasta, mutta sen jälkeen esittävät tilanteeseen poikkeuksen vetoamalla ”mutta jos” -rakenteeseen. Mutta jos -rakenteen myötä tähän hallintapuhekeinoon luokituvissa otteissa voidaan lisäksi havaita itsetodisteluasetelmaa muistuttava aseman vaihto puheessa. Tässä yhteydessä syytöksen sijaan mutta jos -rakenne toimii kääntein tekevänä

vedenjakajana puheessa tuotettujen opettajien asemien suhteen. Oteesta voidaan havaita realistin asemaa edustavaa puhetta ennen mutta jos -rakennetta ja toimijan sekä futuristin aseman mukaista puhetta tämän jälkeen:

”ylipäättään koulussa tulee se filis, et on kiinni jossain niinku rakenteessa ja järjestelmässä mis ei voi aina tehdä mitä olis ehkä oppilaille juuri silloin se paras. Mut jos tuntu sillon tärkeeltä ja merkittävältä, et niinku, mä kuitenkin ajattelen et ne oppii siitä enemmän sillee elämää ajatellen ku et mitä mä olin jostain tietystä aiheesta suunnitellu, joo, et mul on ehkä muutenki sellanen lähestymistapa et mä ehkä muutenki muokkailen aika paljon, et mä annoin mennä joku keskustelu vaik koko tunnin, vaik se ei liittyny yhtää siihe mitä me tehti..et vaikka olin suunnitellu jotain muuta, et joo” (H1)

Sääntö-poikkeus -hallintapuheessa mielekkäintä lienee se, että poikkeuksen paikalle voi sijoittaa lähes minkä tahansa tilanteen, eikä kokonaishallinnan kuva horju. Useissa aineistoni tapauksissa tällaisissa tilanteissa vedotaan kuitenkin opettajan tunteeseen siitä, mikä milloinkin olisi oppilaille parasta. Opettajan vaisto, intuitio ja tietäminen asettuvatkin mutta jos-puheessa vahvaan asemaan. Tietäjän aseman myötä empiria repertuaari saa tässäkin perustelutavassa paljon painoarvoa.

G) Vetäytyminen

Vetäytymisen hallintakeinossa nimensä mukaisesti vetäydyttiin usein jonkin syyn takia pois tietystä puheenaiheesta. Seuraavassa aineistoesimerkissä haastateltava vetoaa esimerkiksi taidottomuutensa kiitollisuuden suhteen, vaikka otteen alussa ilmaisee, että juuri kiitollisuus oli jäänyt NVC-koulutuksesta mieleen. Taidottomuus toimii siis näennäisenä ristiriidan ratkaisukeinona. Toisen vetäytymiskerran ja taidottomuuteen vetoamisen jälkeen minulle jääkin keskustelun toisena osapuolena selkeä ymmärrys siitä, ettei aiheeseen ole enää sosiaalisesti suotavaa palata. Vaikka vetäytymisellä ei siis suoranaisesti siis selitetä itse ongelmaa, sillä tehdään toiselle osapuolelle selväksi, ettei aiheeseen enää kosketa.

”et mä yritin aina usko heihin ja et he pystyy, en tiä liittyks se suoraan NVC:hen. Ja mut sen mä ainaki kans muistan, et olik se joku joulu mä just halusin kirjottaa vähän eri tavalla, et ku monesti kuitenkin käytetään niinku leimoja, mekin niinku käytettiin siis positiivisia, et kaikki sai kirjottaa jotain kivaa toisista ja näin, mutta sit mä halusin niinku kiittää et mä löydän jotain, se oli kans vähän tosta mun

toisesta koulutuksesta, et siellä kiiteltiin aina jostain asiasta, mut niinku ei sillee et ”olet aina iloinen”, ni sillee mä yritin kans kirjottaa heille myös. Mut varmaa jotkut kiitokset oli enemmän sellasia yleisiä, nyt mä en muista et miten mut silleen eri tavalla. Nii ja sitä kiitollisuutta mä yrtin myös välillä tuoda esiin, en mä tiedä miten hyvin mä sit onnistuin, mut se myös jäi siitä niinku NVC -koulutuksesta mukaan. Semmonen yleinen niinku et auttaa jos osaa olla kiitollinen. ..Nyt mä menin varmaa vähä niinku vähä.. (J: eii se oli tosi hyvä) ohi aiheen (nauraa)

J: Eii, täs ei oo mitää.. mä taas tartun tähän, et sä koet et se auttaa oppilaita et on kiitollisuutta?

I: öö, joo just et ehkä niinku näkee sen hyvän mitä on jossain, ja näkee toisissa ja niinku toisia.. no, hyvä kuulostaa myös siltä et niinku arviois, mutta niinku sellasessa valossa et jokaisel on jotain.. no kaikki sanat kuulostaa vähä (nauraa) mut niinku hyvää annettavaa tai niinku helposti voi mennä myös niinku että luokassa valitetaan paljon että miks täytyy tätä tehdä ja miks ja jotenki niinku eri tavalla ehkä. Silleen et mistä ollaan tyytyväisiä ja. Mut mä en oo perehtynyt siihen enemmän mä tiedän et sitä myös varmaan on NVC:N ulkopuolella eri filosofioita, et käytetään sitä. Kiitollisuus tekee hyvää (J: mm joo) et niinku vaikka olis paljon vaikeita asioita nii jos saa olla jostain kiitollinen tai kiitollisuutta n isit voi paremmin (J:joo). Mut en osaa sen enempää..” (H1)

H) Huumori

Kuten mainitsin tämän luvun alussa, huumori toimi hallintapuheessa tehosteena muiden keinojen rinnalla. Seuraavassa aineisto-otteessa se on esimerkiksi yhdistetty yleistykseen ”mut tolleen käy varmaan kaikis opeis”. Huumorin luodaankin tietynlaista me-henkeä, jossa nauru tuo keskustelun osapuolet vähintään näennäisesti samalle puolelle:

J: Joo. No ent onks sul jotai kritiikkii niinku tästä NVC:stä ikinä heränny?

H5: Mm no, nii mä en oo ehk sitä sillee nii kriittisesti miettiny, mä oon ollu nii fiiliksissä siitä sillee tosi ilone ja kiitolline et semmone menetelmä On. Mut must tuntuu et ihmsil, monil saattaa olla aika vääristyny näkökulma siit, et on pari semmost päävääristymää, mitkä mä kuulen (J:joo) ja niinku, just yks, joku voi olla, et ei ymmäretä sitä pää.. sitä tärkeintä, se mikä on se yhteyden Luominen, ja se et sitä menetelmää ei välttämät aina tarvi käyttää, et se ei välttämättä, sitä ei tarvi tai se ei toimi, ku tavallaa se päätävöte on saavuttaa yhteys aina Ja sit must tuntuu just et kaikki ei oo ymmärtäny sitä, ja sit ne ehkä opettaa muille NVC:t sillee et se tavallaa vähä vääristyy se ydin. Mut tolle käy varmaa kaikis opeis, niiku ristiretket on meille opettanu (J& H5 naurua) (H5)

Yhteenvedona hallintapuheista voidaan havaita, kuinka eniten painotetuimmat hallintakeinot (sääntö-poikkeus -perustelu, uhripuhe sekä yleistäminen) nojaavat perusteluissaan vahvasti empiriarepertuaariin. Tällaiset selityskeinot vahvistavat

entisestään empiriarepertuaarin voimaa ja sitä, kuinka sen eteen nöyryytään. Sen sijaan että vedottaisiin selkeästi koulun rakenteisiin ja koulun tavoitteisiin sekä tuotaisiin esille, ettei koulussa ole näiden takia mahdollista täyttää kaikkien tarpeita vedotaan kuitenkin uhripuheeseen. Tällä perustelutavalla vahvistetaan samalla opettajan ammattitaidin asemaa opettajan työssä: jotkin asiat koulussa vain ovat niin kuin ne ovat, mutta niiden lähtökohtaa ei opettajana tunnisteta.

Hallintapuheanalyysin jälkeen voidaankin todeta, kuinka haastateltavat antavat empiriarepertuaarille paljon tilaa puheessaan ja nojautuvat ongelmien osalta siihen siitä huolimatta, että korostavat haastatteluiden aikana NVC-vuorovaikutuksen mukaisen kohtaamisen merkitystä kauttaaltaan omassa elämässään. Sääntö-poikkeus -perusteluiden osalta voidaankin nähdä, kuinka NVC:n integroiminen osaksi oman luokan toimintaa on toimijan aseman ja tietäjän aseman yhdistelmässä viety niin pitkälle, että NVC:stä on tullut uusi paremmin tietämisen väline. Näin intohimoinen NVC:hen suhtautuminen asettuu toisinaan jopa itseään vastaan, sillä NVC:n nimissä toisen puolesta ei tiedetä. Liitän seuraavaksi analyysini tulokset laajempaan keskusteluun opettajien asemasta koulun rakenteiden muuttajana.

5 Yhteenveto ja päätelmät

Aineistoni myötä kiinnostukseni vei aluksi suuret ristiriitaisuudet, joita haastateltavat tuottivat puheessaan. Haastattelemillani opettajilla näytti toisaalta olevan NVC:n arvojen mukainen näkemys kasvatuksesta, elämästä ja opettajan roolista, mutta toisaalta he toimivat usein kuitenkin sellaisten kouludiskurssien alaisuudessa, joissa NVC:n arvoja ei ole mahdollista toteuttaa. Diskursiivisten itsetodistelu-, vastatodistelu-, sekä hallintapuheanalyysien avulla olenkin tässä tutkimuksessa selvittänyt sitä, millainen tila opettajilla lopulta on toteuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja koulussa sekä millaisia sosiaalisesti hallitsevia uskomuksia he liittävät opettajan ja koulun asemaan tämä tila huomioiden.

Vaikka vastapuheiden osalta yhteyden repertuaari ja hyötyrepertuaari nousivat merkittävään asemaan, nojaututtiin itsetodisteluissa kuitenkin selvästi enemmän empiriarepertuaariin. Yleisellä opettajan työhön liittyvällä normien hallitsemisen tasolla haastattelemilleni opettajille näyttäisikin olevan tärkeintä osoittaa opettajan työn käytännön tason tiedostaminen ja hallitseminen. Tämä näkökulma vahvistui entisestään hallintapuheanalyysin myötä. Värrin (2002) mukaan juuri vahva sitoutuminen koulun realiteetteihin ja linjoihin voi lopulta estää opettajilta todellisen dialogin ja kohtaamisen oppilaiden kanssa. Kuten tuloksenikin osoittavat kouluissa vallitsevilla normeilla on näin ollen merkittävä rooli siinä, miten opettajat pystyvät toteuttamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja työssään.

Tutkimukseni kannalta onkin mielenkiintoista, kuinka vastatodistelut ja itsetodistelut suuntautuvat eri suuntiin. Vastatodisteluiden kohdistuessa tutkijaan hyöty- ja yhteyden repertuaarien suunnasta, voidaan tulkita, kuinka tutkimuksen tekemisen ajatellaan pyrkivän helpottamaan opettajan työtä – ja kuinka tunne- ja vuorovaikutustaitojen tehtäväksi yhdistetään herkästi opettajan roolin helpottaminen. Tämä on ymmärrettävää, sillä tunne- ja vuorovaikutustaitoja ”markkinoidaan” perinteisesti juuri oppimisen tehostamiskeinona tavalla tai toisella (ks. esim. Talvio 2014). Lisäksi koska yhteyden repertuaaria tai hyötyrepertuaaria ei tuotettu yhtä vahvasti itsetodisteluissa, voidaan opettajien edelleen nähdä liittävän työhönsä tietynlaisen yksityisyyden käsityksen (ks.

luku 2.1), jonka mukaan ei ole soveliaista tuoda yleisesti esiin työhön liittyviä ongelmia tai ongelmien ratkaisukeinoja.

Yleisellä opettajan asemien tuottamisen tasolla myöskään yhteyden repertuaarin puhujan asemaa ei tuotettu diskurssiivisesti vahvasti. Tunnetaitojen todella siirtyessä kouluun, myös opettajat saivat kokonaisvaltaisesti ilmaista itseään (Vuorikoski 2005, 42). Tulosten valossa tällainen opettajan avoin ja rehellinen itseilmaisuus ei kuitenkaan näyttäisi olevan mahdollista. Voidaankin todeta, ettei tunnetaitoja ole täysin voitu integroida osaksi omaa työtä, sillä esimerkillisyyden eetos on kouluissa edelleen hallitseva. (ks. luku 2.1). Vuorikosken (2005, 54) mukaan opettajaksi kasvaminen tulisikin tapahtua tulevaisuudessa sellaisena kokonaisvaltaisena identiteettityönä, johon sisältyy koko ihminen kokemuksineen, tunteineen, kehoineen ja seksuaalisuuksineen.

Kaiken kaikkiaan tuloksissa on mielenkiintoista se, kuinka haastatteleman opettajat puhuivat diskurssianalyttisen tarkasteluni ulkopuolella vahvasti NVC:n puolesta ja toivoivat tutkimukseen osallistumisellaan esimerkiksi tukevansa NVC:n integroitumista osaksi koulua. Diskurssianalyttisen tarkastelun perusteella NVC:n integroiminen kouluun näyttää kuitenkin hankalalta erityisesti vahvan empiriarepertuaarin takia. Keskityn seuraavaksi tarkastelemaan päätelmieni valossa laajemmin muutoksen mahdollisuutta kouluinstituutiossa.

5.1 Opettaja – itsenäinen toimija vai pyörä rattaissa?

Vuorikosken (2005, 42) mukaan opettajat asettuvat usein ikävään ratkaisijan asemaan kamppaillessaan koulun monien tasojen välillä. Tämä on myös yleinen syy opettajien uupumiseen tai päätökseen luopua työstään. Samanlaisia tuloksia on havaittavissa omassa tutkimuksessani. Haastatteleman opettajat tuovat usein esille realistin asemaan asettuessaan, kuinka esimerkiksi koulun johtotasolla on eri suuntaisia tavoitteita opetuksen suhteen verrattuna opettajiin. Aineiston ja teoriani pohjalta ehdotankin, että ratkaistaksemme opettajien ristituliaseman, olisi tietoa käytännön tason haasteista vietävä näkyvämmiin ja konkreettisemmin korkeammalle päätöksenteon tasolle. Päätöksenteon tason on puolestaan ymmärrettävä ja otettava paremmin huomioon opettajien konkreettinen asema. Johtotason ja ruohonjuuritason tavoitteet, toimintamallit ja strategiat onkin siis saatava ongelmien ratkaisemiseksi lähemmäs toisiaan, mieluiten jopa

tukemaan toisiaan, vaikka yhteisen arvopohjan löytäminen kasvatukselle ja opetukselle on aina ollut vaikeaa (Toivonen 2014, 1).

Ehdotukseni valossa koulun tavoitteita tulee myös mahdollisesti uudelleenarvioida: mikä on koulussa tärkeintä ja minkälainen tieto arvostettua? Mihin pyritään ja millä keinoin? Koulutuspolitiikan ja päätöksenteon tasolla ei voida esimerkiksi huomioida koulujen todellisia resurssitarpeita, koska Suomessa kouluilla ja opettajilla on valinnanvapaus määrätä käyttämistään strategioista ylhäältä määrättyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. On myös havaittu, kuinka kunnille koulutusta varten annetut rahat saattavat toisinaan päätyä aivan jonnekin muualle kuin kouluille. (Honkasalo & Nyysölä 2012.)

Kasvatusfilosofi Maija Lehtovaaran (2004, 121) mukaan on lisäksi huomionarvoista, että jopa kasvatustiede itse on osaltaan hyväksynyt lähtökohdakseen ”amputoidun ihmiskäsityksen”, jossa keskeisintä on järki ja kognitio (Ks. myös Vuorikoski 2005, 39-41). Mikäli opettajankoulutus sitoutuu jatkossakin neutraalien asiantuntijoiden kouluttamiseen, on tulevien opettajien vaikea tunnistaa tunteita itsessään ja oppilaissa (Middleton 1998, 14-15). Näin ollen rakenteiden sekä koulun aseman tiedostaminen voi tapahtua myös tulevilla opettajilla vasta työvuosien kertyessä. Tiedostamisen tapahtuessa jo opettajan koulutuksen aikana välttyttäisiin kenties turhilta työuupumuksilta opettajien ymmärtäessä oman asemansa paremmin jo työuran alusta lähtien. Dialogisuuden opettaminen vaatisi myös kenties sitä, että koko opettajankoulutus käyttäisi dialogista toimintatapaa (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 322).

Vaikka haastateltavillani on kova halu muuttaa koulutusjärjestelmää sisältäpäin ja he painottavat vastatodistelupuheessa NVC:n mukaista suhdetta opettajan ja oppilaan kohtaamisissa, tekevät he kuitenkin itsetodistelupuheessa hyvin selväksi, kuinka vahvasti empiriarepertuaari kouludiskurssissa hallitsee. Vuorikoski (2005, 54-55) toteaaakin artikkelissaan *Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa?*, kuinka tunnetaitojen integroiminen koulumaailmaan voi olla mahdoton toteuttaa yksittäisten toimijoiden kautta. Hän perustelee väitteensä sillä, että koulutusjärjestelmä on sidoksissa yhteiskuntaan ja sen itseään uusintaviin ja tuottaviin rakenteisiin sekä käytäntöihin. Tällä hetkellä koulutusjärjestelmästämmme voimmekin hänen mukaansa nähdä esimerkiksi sen, ettei yhteiskunnassamme arvosteta yhtä paljon feminististä tietoa, jonka piiriin tunne- ja vuorovaikutustaidot esimerkiksi luokitellaan, kuin maskuliinista.

Vaikka koulujärjestelmän muuttaminen sen sisältäpäin on hankalaa, ellei jopa mahdotonta, muistuttaa Henry Giroux (1997) meitä siitä, kuinka yksittäisinä ihmisinä olemme myös osa yhteiskuntaa ja täten jatkuvasti ylläpidämme ja luomme sitä ja sen diskurssia elämän ollessa pohjimmiltaan dynaamista eli muuttuvaa. Kyse lieneekin lopulta siitä, minkälaisena opettajana tai ihmisenä me haluamme tässä maailmassa operoida. Vaikka syy minkä tahansa toimimattomuudesta on aina helpompi vierittää toisen niskaan, kuten esimerkiksi kouluinstituution ja siellä vallitsevien normien, voimme myös astua ulos järjestelmästä ja kysyä, olenko valmis kantamaan vastuun omista valinnoistani.

Haastateltavieni puheesta voidaan tulkintani mukaan löytää erilaisten kasvatusfilosofioiden ja ihmiskäsitysten ääripäitä, kuten esimerkiksi vapaaseen kasvatukseen viittaavia äärimmäisen kunnioittamisen ja vapaan kasvamisprosessin tukijana olemisen ajatuksia ja diskursseja, sekä toisaalta autoritaariseen kasvatukseen liittyviä toisen puolesta tietämiseen ja ylivertaisen valta-aseman omaamiseen ajatuksia ja diskursseja. Tutkimukseni pohjalta kysynkin, onko kouluinstituution sisällä yhtä selkeää käsitystä siitä, minkälaisin arvoin ja ihmiskäsityksin oppilaita halutaan kasvattaa? Vai onko kyse loppujen lopuksi vain pikemminkin sosiaalistamisesta? (ks. luku 2.3?)

Voidaan myös kysyä, olisiko biologiseen ihmiskäsitykseen perustuvien kehityspsykologisten teorioiden aika väistyä ja lasta/ihmistä kunnioitettava sellaisena, kun hän on, ja nähdä tämä itsessään arvokkaana ja ”valmiina”, eikä jatkuvasti verrata tätä potentiaalinsa huipulla olevaan 20-30 vuotiaaseen aikuiseen. Biologinen ihmiskäsitys palvelee koulua kuitenkin siinä mielessä hyvin, että epäonnistumisista voidaan syyttää lasta tämän ominaisuuksista, eikä niinkään kasvatusta tai opettajaa. (Lehtovaara 2005, 183-186; Rauhala 1986). Biologinen ihmiskäsityksen voidaan myös nähdä olevan yhteydessä terapisoitumiseen sekä institutionaalisten vammojen kautta koulun eriarvoistavaan luokittelumekanismiin. Biologisen ihmiskäsityksen tilalle Räsänen ehdottaakin kulttuuripsykologista näkökulmaa, jossa otetaan huomioon biologian lisäksi monia muitakin ihmisen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavia tekijöitä samanaikaisesti (Lehtovaara 2005, 188; Much 1995, 97)

Taistellessaan kouludiskurssin ja NVC-diskurssin välissä opettajat joutuvat pakostikin tekemään valinnan, mikä diskurssi voittaa. Valinnan tekeminen ei ole yksiselitteistä, sillä toisella puolella painaa ammattirooli, työ sekä toimeentulo, ja toisella puolella mahdolliset omat arvot ja ideaalit. Kamppaillessaan eri diskurssien välillä syntyykin väistämättä haastattelemieni opettajien puheeseen ristiriitoja. Näitä ristiriitoja ja niiden hallintakeinoja olen avannut hallintapuheosiossa. Hallintapuheosiosta voidaan nähdä, kuinka koulu- ja NVC-diskurssiakin korkeammalle usein asettuu ”uhridiskurssi”. Uhridiskurssi osoittaa elämälle alistumista, eli sitä puheen ja ajattelun tapaa, jossa *elämän* kuvataan olevan lopulta suurin ja ratkaisevin voima; elämälle ei aina yksilöt mahda mitään, ja sen eteen on parempi nöyryä.

Toisaalta NVC:n voidaan myös katsoa tarjoavan opettajille mahdollisuuden opettaja-aktivismiin harjoittamiseksi. Opettaja-aktivismissa keskeistä on vallitsevien yhteiskuntarakenteiden tiedostaminen sekä entistä oikeudenmukaisempi kanssaeläjien kohtelu (esim. Hytten 2015). Opettaja-aktivistit pyrkivät kasvattamaan oppilaistaan tiedostavia, kriittisiä ja empaattisia ihmisiä sekä yhteiskuntauudistajia (Ayers 2009). Lisäksi opettaja-aktivistit paitsi uskovat koulun olevan oikea paikka muutoksen toteuttamiselle, he myös toimivat itse sanojensa mukaisesti esimerkillisenä toimijana (Picower 2012). Kysynkin tutkimukseni myötä, voidaanko opettajien esimerkillisyydellä nähdä olevan myös uudistajahenkinen puoli, eikä ainoastaan kouludiskurssille alistuva puoli (vrt. luku 2.1).

Ongelmia muutoksen toteuttamisessa opettajan ja yksittäisen koulun kannalta syntyy lopulta siitä, että kehityksen suunnan määrittely tehdään koulun ja opettajan vaikutusvallan ja vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella (Raivola 1991; Välijärvi 2006). Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitokoulutukset antavat toivoa toisin toimimisesta ja jopa työkaluja sen saavuttamiseksi, vaikuttaa hyöty- ja empiriarepertuaarien hallitseminen olevan edelleen niin vahvoja kouludiskurssin ohjaajia, että inhimilliseen kohtaamiseen liittyvä yhteyden repertuaari jää väistämättä jalkoihin. NVC:lle näyttäisikin jäävän tilaa lopulta lähinnä henkilökohtaisella työssä jaksamisen tasolla. Kun yksilöinä kuitenkin tiedostamme koulun rakenteet ja opettajan aseman, voimme kenties ottaa myös eri tavalla vastuun omista valinnoistamme ja kysyä itseltämme esimerkiksi opettajaksi ryhtyessämme, tiedänpö mihin ryhdyn ja seisonko valintani takana.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisena tutkimuksena tutkimukseni tarkoituksena on ollut tutustua ilmiöön, josta ei ole vielä paljoa aiemmin tehtyä tutkimusta. Kiinnostukseni tässä tutkimuksessa onkin ollut selvittää tunne- ja vuorovaikutustaitoja käyttävien opettajien näkemyksiä ja kokemuksia niiden soveltumisesta kouluun ja opettajan työhön. Tutkimukseni aiheen rajaamiseksi valitsin tutkimuskohteekseni yhden vaihtoehtoisista opettajille tarjolla olevista tunne- ja vuorovaikutusmenetelmistä, NVC:n, ja aineiston keräämiseksi haastattelin kahdeksaa NVC-taitoista opettajaa teemahaastatteluin. Teemahaastatteluiden väljyyden takia haastattelut muodostuivat haastateltavan puheen ympärille sen sijaan että olisin esittänyt jatkuvasti uusia täsmällisiä kysymyksiä aiheesta. Koin tällaisen väljyyden luovan tilaa haastateltaville puhua rennosti aiheesta, mikä johti myös aiheen syvempään pohdintaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-164; Eskola & Vastamäki 2010, 28; Alasuutari 1995, 97) Monet haastateltavat totesivatkin haastatteluiden jälkeen, kuinka oli mukava päästä käsittelemään aihetta koulukontekstissa niin syvällisesti ja kuinka haastattelu oli avannut heille uusia pohdinnan aiheita.

Aineiston syvyyteen ja rikkauteen vaikutti osaltaan varmasti myös se, että haastateltavat tunsivat olevansa samalla puolella minun eli haastattelijan kanssa. Samalla puolella olemisella viitataan siihen, että haastateltavat tiesivät minun tuntevan NVC:n ja sen, että olen kiinnostunut sen käyttämisestä koulusta. Näistä lähtökohdista huolimatta haastateltavani eivät tienneet tutkimuksen muusta rajauksesta, kuten esimerkiksi analyysitavasta tai tarkoista tutkimuskysymyksistäni. Näin ollen siitä huolimatta, että haastateltavani halusivat miellyttää tai hyödyttää minua tutkijana tarjoamalla paljon positiivisia kokemuksia NVC:n käytöstä, he eivät voineet välttää tuottamasta puheensa aikana myös kiinnostukseni kohteena olevia kouluun ja opettajuuteen liittyviä normeja (Säljö 1997, 177-179; Richardson 1999, 72-74).

Taatakseni tutkimuksen avoimuuden olen käyttänyt analyysieni esittämisessä litteroituja aineisto-otteita ja tarkkoja numeerisia taulukoita osoittamaan tulkintojeni yhdistymistä aineistoon (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Tästä huolimatta tutkimusta tehdessä on aina huomioitava tutkijan subjektiivinen osuus. Tekemilläni valinnoilla käsitteiden nimeämisestä teorioiden ja aiempien tutkimusten valitsemiseen on objektiivisuuden

tavoittelusta huolimatta suuri merkitys. Diskursiivisesta näkökulmasta tutkijana samalla toisaalta uusinnan ja vahvistankin jo olemassa olevia diskursseja sekä toisaalta luon valinnoillani uutta. (Heikkinen & Syrjälä 2006.)

Tutkijan asemaan asettuminen tuntuikin samalla sekä pelottavalta että kiehtovalta. Esimerkiksi haastatteluiden pitämisessä olisin toivonut omaavani enemmän kokemusta siitä huolimatta, että olen tyytyväinen niiden laatuun. Tarkentavien kysymysten esittäminen ja ”oikeisiin” aiheisiin tarkentaminen tuntuivat erityisen haastavilta haastatteluihin käytössä olevan rajallisen ajan takia. Toisaalta haastatteluista tehdessä aiheeni ei ollut vielä täysin rajautunut, mikä selittänee tarkentamisen vaikeutta. Tutkimusprosessini etenikin vuoroin aineiston ja vuoroin teorian ohjaamana.

Tutkimustulokseni ovat loogisia suhteessa aiemmin tutkittuun ja antavat kiinnostavia kysymyksiä mahdollisen jatkotutkimuksen osalle. Jatkossa olisikin mielekästä tutkia useampien opettajien näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista, niiden opettamisesta sekä integroimisesta laajemmin osaksi koulukulttuuria. Aiheesta voitaisiin eri koulutusalan toimijoita, kuten esimerkiksi opettajia, avustajia, rehtoreita ja poliittisia päättäjiä. Osanottajien suhtautuminen ja tausta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin voisi olla vaihtelevampi kuin tässä pro gradu -tutkielmassa. Tutkimusintressit voisivat keskittyä tässä tutkimuksessa esiin nouseviin vahvoihin empiriarepertuaarin painotuksiin ja siihen, miksi sen hallitseminen osoittautuu niin tärkeäksi. Myös opettajien tietoisuus ja suhtautuminen omaan ammattiasemaan ja sen rajoihin olisi mielekästä tarkastaa, ja tuloksia vertailla esimerkiksi suhteessa tähän muuttujaan. Eri tasoilla toimivien koulutusalan toimijoiden näkemyksiä ja kokemuksia muutoksen aikaansaamisesta koulussa tunne- ja vuorovaikutustaitojen suhteen olisi kiinnostavaa ja tärkeää saada lisätietoa. Jatkotutkimuksessa opettajien toimijuus voitaisiin nostaa yhdeksi mahdolliseksi teoriaa ohjaavaksi käsitteeksi.

Lähteet

- Aaltonen, S. (2011.) Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintsaamiseen. *Kasvatus* 42 (5), s. 480–492.
- Alasuutari, P. (1995.) *Laadullinen tutkimus*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. & Raiskila, V. (1994.) Jälkisanat. Teoksessa P., Berger, & T., Luckmann, *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus, s. 213–231.
- Autio, T. (2010.) Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa Lindfors, F. & Pullinen, J. (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Juhlajulkaisu. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, s.35-55.
- Ayers, W. (2009.) Classrooms, pedagogy and practicing justice. Teoksessa W., Ayers, T., Quinn & D., Stowall (toim.) *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge, p. 657-660.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., Radley, A. (1988.) *Ideological dilemmas*. London: Sage.
- Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanäs, M., Leiviskä, A., Ameerä, M., Mäkelä, K. & Fernström, P. (2019.) Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoksessa. *Kasvatus* 50 (2), s. 107 – 119.
- Burbules, N. (1993.) *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Broadly, D. (1986.) *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Elliot J., Stemler S., Sternberg R., Grikorenko, E. & Hoffman, N. (2011.) The socially skilled teacher and the development of tacit information. *British Educational Research Journal* 37 (1), p.1-21.
- Fisher, B. (2001.) *No angel in the classroom. Teaching through feminist discourse*. Lanham: Rowman & Littlefield Publisher.
- Ellsworth, E. (1997.) *Teaching positions: Difference pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998.) *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010.) Teemahaastattelu: Opi ja opetukset. Teoksessa J., Aaltola, & R., Valli, (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 26–44.
- Giroux, H. (1997.) *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder: Colorado: Westview Press.
- Heikkinen H.L.T & Syrjälä L. (2006.) Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H.L.T Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon*. Helsinki: Kansanvalistusseura, s. 78-93.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006.) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 27 (2), s. 162–173.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015.) Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa: Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9 (4) 2015, s.72-86.
- Foucault, M. (1982.) The subject and power. Afterword. Teoksessa H., Dreyfus & P., Rabinow, Foucault, M. (toim.) *Beyond structuralism and hermeneutics*. London: Howester.
- Foucault, M. (2000.) *Tarkkailla ja rangaista (Surveiller et punir)*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. (2005.) *Tiedon arkeologia*. (suom.) T. Kilpeläinen. (alkup.) L’archéologie du savoir. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. (2005/ 1970.) *Sorrettujen pedagogiikka*. T.,Tomperti (toim.), J., Kuortti (suom.). Tampere: Vastapaino.
- Fullerton, E. (2009.) *The development of "Nonviolent Communication" in an early years setting to support conflict resolution and develop an emotional intelligence related to both self and others*. Behaviour 4 Learning. Edinburgh.
http://www.gtcs.org.uk/web/files/FormUploads/development-of-nonviolent-communication-in-an-early-years-setting1771_332.pdf
- Goffman, E. (1995.) On face work. *Psychiatry* 18, p. 213-231.
- Gordon, T. (1999.) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. s. 99-116.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2004.) Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan *Kasvatus* 35 (1), s. 66-78.
- Harjunen, E. (2002.) *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Hart, S., & Göthlin, M. (2002.) Lessons from the Skarpnäcks Free School. Encounter: *Education for Meaning and Social Justice* 15 (3), s. 38–42.
<https://www.scribd.com/document/147154338/Lessons-from-the-Skarpsnaecks-Free-School>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008.) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkasalo, R. & Nyyslä K. (2012.) Koulutuksen järjestäminen kohti 2020-lukua. Kuntarakenteen, oppilaitosverkoston ja ohjauksen nykytilanne sekä kehitysnäkymät. *Muistiot* 2012 (2). Opetushallitus.
- Honkasilta, J. (2017.) “Diagnosing” the need or in “need” of a diagnosis? Reconceptualizing educational need. Teoksessa Scorgie, K. & Sobsey, D. (toim.) Working with Families for Inclusive Education: Navigating Identity, Belonging and Opportunity. *International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 10.
- Hyttén, K. (2015.) Teaching as and for activism: Challenges and possibilities. Teoksessa M. Mosen (toim.) *Philosophy of education 2014*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, p. 285-394.

- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009.) The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), p. 491-525.
- Jokinen, A. (2004.) Diskurssianalyysin kourissa. Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus. Teoksessa M., Liljeström (toim.). *Feministinen tietäminen*. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, s.191–208.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. (1993.) Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, s. 17-47.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016.) Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi*. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, s. 25- 50.
- Juhila, K. (1999.) Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kentät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, s. 160–198.
- Kauppila, A. & Lappalainen, S. (2015.) Vammais- ja koulutuspolitiikan risteyksessä rakentuvan kansalaisuuden paradoksi. *Kasvatus* 46 (2), s. 129–142.
- Klemola U. (2009.) *Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U. (2007.) Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), s 432-443.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson P. (2006.) ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” - sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), s 26-32.
- Koski, L. (2004.) Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), s. 79-90.
- Lehtovaara, M. (2005.) Oliko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa Kiilakoski T., Tomperi & M., Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, M. (2004.) A Halt and a Step Back: A Senior Researcher’s Ethical Challenges. Teoksessa Rouhiainen L., Anttila E., Hämäläinen S. & T., Löytönen. *The same difference. Ethical and political perspectives on dance*. Acta Scenica 17. Helsinki: Theater Academy, p. 109-131.
- Lehtovaara, M. & Lehtovaara, J. (2002.) Born to be free? Freedom and Power in Childhood. Teoksessa T., Kuurme & S., Priimägi (toim.) *Competing for the future: Education in contemporary societies*. Tallinna: Tpu Kirjastus, p. 106-117.
- Little, M. (2008.) *Total honesty/total heart: Fostering empathy development and conflict resolution skills. A violence prevention strategy*. Väitöskirja. University of Victoria, Victoria. https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/862/MLittle_Thesis0408.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mayes, I. 2010. Nonviolent Communication: Tools and talking-points for practicing the person-centered approach. *The Person-Centered Journal* 17 (1-2), p. 90– 99.

https://www.adpca.org/system/files/documents/journal/Mayes-Nonviolent_Communication-PCJ_17_1-2_2010.pdf

Miettinen, R. (2019.) 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50 (3), s. 203-215.

Middleton, S. (1998.) *Disciplining sexuality. Foucault, life Histories and education*. New York and London: Teachers College Press.

Much, N. 1995. Cultural Psychology. Teoksessa J., Smith, R., Harré & L. Van Langenhove (toim.) *Rethinking Psychology*. London: Sage, p. 97-121.

Nieminen, T. & Mankki, V. (2019.) Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 50 (3), s.216-225.

Nilsson, K. (2013.) NVC, förhållningssätt som genomsyrar skolan. Teoksessa Carlsson, K, Norden, C. & Sevéus, V. *Livskunskap för livskvalitet*. Visby, s. 163–175.
<http://www.laraforfred.se/wp-content/uploads/2015/01/16.KIKI-NILS-SON.pdf>

Ouakrim-Soivio A., Rinkinen A., & Karjalainen T. (toim.) (2015.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf>

Picower, B. (2012.) *Practice what you teach: Social justice in education in the classroom and the streets*. Teaching/ Learning Social Justice. New York: Routledge.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009.) *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino

Polanyi, M. (1966.) *The tacit dimension*. Garden City, New York: Doubleday & Company.

Popkewitz T. (1998.) *Struggling for the Soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

POPS (2014.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Raivola, R. (1991.) *Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalsimi*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A44.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Richardson, J. T. (1999.) The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research* 69 (1), p. 53–82.

Rinne, R. (2000.) The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), p. 131-142.

Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Glynis O’Garro, J. (2005.) Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research* 75 (3), p. 365–416.

Rosenberg, M. (2015.) *Rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus*. 3. painos. Viisas Elämä Oy. (Käännetty englanninkielisestä alkuperäisteoksesta *Language of life*. 2003, Puddle Dancer Press)

- Rosenberg, M. (2004.) *Teaching children compassionately: how students and teachers can succeed with mutual understanding*. Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. (2003.) *Life-enriching education - help schools improve education, reduce conflict and enhance relationships*. Puddle Dancer Press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010.) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J., Ruusuvuori & P., Nikander & M., Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Räisänen, M. (2014.) *Opettajat ja koulutuspolitiikka: Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistysperuskoulukauden koulutuspolitiikassa*. Acta Universitatis Tamperensis 1920.
- Siljander, P. (1997.) Kasvatus ja sosialisatio - johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy, s. 7–13.
- Simola, H. (1996.) Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus* 27 (3), s.240-250.
- Simola, H. (1995.) *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Suoninen, E. (1993.) Mistä on perheen äidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen E. (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Säljö, R. (1996.) Minding action - Conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa Dall'Alba G. & Hasselgren B. (toim.) *Reflections on phenomenography - Towards a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, p.19–35.
- Talvio, M. (2014.) *How do teachers benefit from training on social interaction skills? Developing and utilizing an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Toiviainen, S. (2018.) Sopeutumista, sitkeyttä ja selviytymistä: Nuorten relationaalinen toimijuus siirtymissä marginaalista kohti valtavirtoja. *Nuorisotutkimus* 36 (4), s. 35–49.
- Toivonen, K. (2014.) *Persoonan eettinen kasvu ja kasvatus jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatusjärjestelmän kautta tulkittuna*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Tomperi, T. & Piattonen, N. (2005.) Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T., Kiilakoski, T., Tomperi & M., Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Varjo, J. (2007.) Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990 -luvun koulutuspoliittinen käänne. *Kasvatus & Aika* 1 (1).
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012.) A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies* 44 (3), p. 299-321.
- Vuorikoski, M. (2005.) Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T., Kiilakoski, T., Tomperi & M., Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.

Vuorikoski, M. (2003.) Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M., Vuorikoski, S., Törmä & S., Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. s. 131-154.

Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.) (2004.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Välijärvi, J. (2006.) Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajantyön yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A., Nummenmaa & J., Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto ja Life as Learning research programme. Jyväskylän yliopistopaino.

Värri, V-M. (2002.) *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. 4.painos. Tampere: Tampere University Press.

Liitteet

LIITE 1: Teemahaastattelun runko

- Taustakysymykset (työnkuva, koulutustausta, ikä, työkokemus)
- Mikä sai lähtemään mukaan tähän tutkimukseen?
- Mistä oma kiinnostus NVC:hen syttyi?/ Mihin etsi vastauksia?
- Miten NVC näkyy omassa työssä?
- Mitä haluaa NVC:n kautta 'tarjota'?
- Mitä haluaisi oppia lisää NVC:stä työkontekstissa?
- Kritiikkiä NVC:stä?
- Tapausesimerkkejä
- ”Epäonnistumisia” NVC:n suhteen?
- Kokeeko muuttuneensa NVC:n myötä?
- Assosiaatio kouluun (peruskouluun) ja NVC:hen liittyen seuraavista sanoista: *oppilaan vastuu/vapaus, opettajan asema, kouluinstituution rakenteet, valta, auktoriteetti*